Jurjo Torres Santomé

La justicia curricular

El caballo de Troya de la cultura escolar



Morata

Jurjo TORRES SANTOMÉ

La justicia curricular

El caballo de Troya de la cultura escolar



Ediciones Morata, S. L.
Fundada por Javier Morata, Editor, en 1920
C/ Mejía Lequerica, 12 28004 MADRID
morata@edmorata.es www.edmorata.es

La justicia curricular

El caballo de Troya de la cultura escolar

Por

Jurjo TORRES SANTOMÉ

Esta obra ha sido publicada con una subvención de la Dirección General del Libro, Archivos y Bibliotecas del Ministerio de Cultura para su préstamo público en Bibliotecas Públicas, de acuerdo a lo previsto en el artículo 37.2 de la Ley de Propiedad Intelectual.



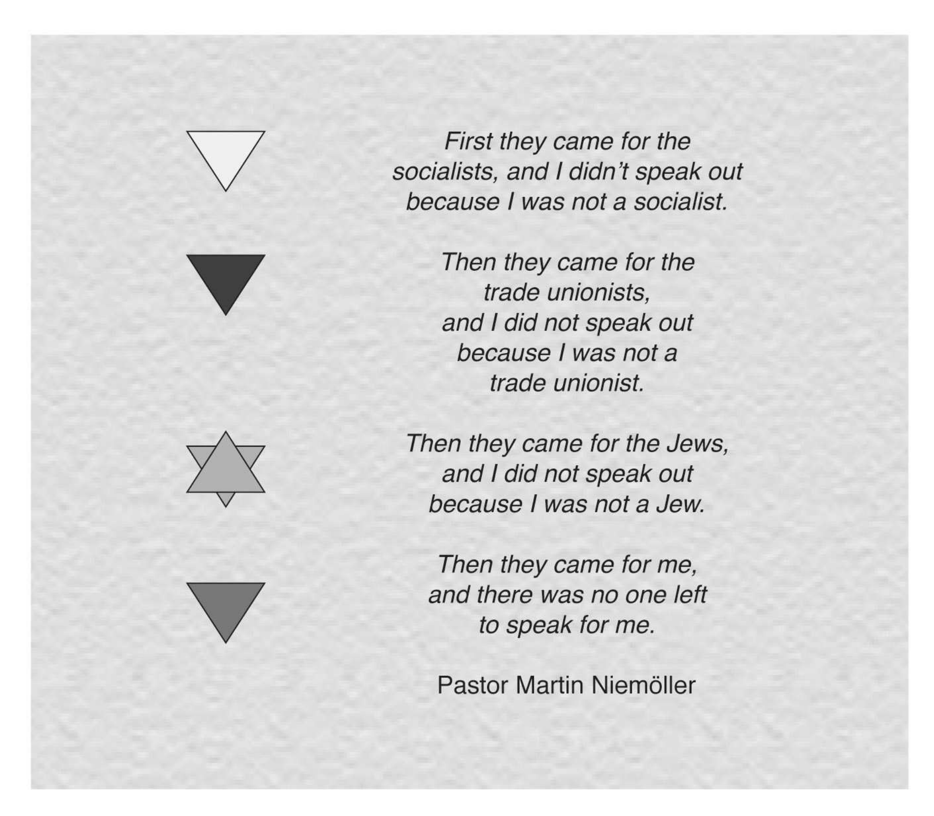
Mejía Lequerica, 12. 28004 Madrid
www.edmorata.es morata@edmorata.es

ISBN: 978-84-7112-697-9

Compuesto por: Sagrario Gallego Simón
Cuadro de la cubierta: Composición suprematista, 1923 por Ilyá Chashnik. Óleo sobre lienzo. 183 × 112 cm. Museo Thyssen-Bornemisza, Madrid. Reproducido con autorización

Contenido

A Montse y a Hoki



Prior to and during World War II, Hitler's genocidal Nazi party used variations on the triangle to identify citizens and concentration camp prisoners according to religion, ideology, sexual preference and numerous other categories.

Some of the symbols were:

Yellow on Yellow (Star of David): Jew
Pink triangle: Homosexual
Brown: Gypsies
Purple: Jehovah's Witnesses

Red: German Political Prisoners Communist
Black: Vagrants and lesbians
Green: Habitual criminals
Blue: Emigrants

Introducción

"Primero vinieron por los comunistas,
y no dije nada porque yo no era comunista.
Luego vinieron por los sindicalistas,
y no dije nada porque yo no era sindicalista.
Luego vinieron por los judíos,
y no dije nada porque yo no era judío.
Luego vinieron por mí, pero para entonces
ya no quedaba nadie para protestar"
Martin Niemöller (1892-1984)

La justicia curricular es el resultado de analizar el currículum que se diseña, pone en acción, evalúa e investiga tomando en consideración el grado en el que todo lo que se decide y hace en las aulas es respetuoso y atiende a las necesidades y urgencias de todos los colectivos sociales; les ayuda a verse, analizarse, comprenderse y juzgarse en cuanto personas éticas, solidarias, colaborativas y corresponsables de un proyecto más amplio de intervención sociopolítica destinado a construir un mundo más humano, justo y democrático.

Comprometerse con una educación crítica y liberadora obliga a investigar en qué medida los objetivos, contenidos, materiales curriculares, metodologías didácticas y modelos de organización escolar son respetuosos con las necesidades de los distintos colectivos sociales que conviven en cada sociedad. Requiere indagar si las interacciones personales en las aulas y en el centro escolar, así como los modelos de participación están condicionados por prejuicios y falsas expectativas; si las estrategias de evaluación sirven para diagnosticar cuanto antes los problemas y mantenernos alerta ante las dificultades que tiene cada estudiante, pero en especial las de aquellos que pertenecen a colectivos sociales en situaciones de riesgo, o a minorías que sufren toda clase de marginaciones. De igual manera, exige juzgar el grado en que las teorías educativas que subyacen en las propuestas curriculares con las que se trabaja, son el resultado de tener en cuenta las voces de los "otros", sus necesidades, perspectivas y esperanzas.

A lo largo de los distintos capítulos de este libro iré tratando de ofrecer un análisis de las doce principales transformaciones que están aconteciendo en la mayoría de los países desarrollados en la actualidad, pero con la mirada puesta en las tensiones, repercusiones, condiciones, obligaciones y dilemas que cada una de ellas plantea a los sistemas educativos y, por tanto, al trabajo que la sociedad encomienda a las instituciones escolares.

Referirse a la justicia curricular compromete a considerar las necesidades del presente para seguidamente analizar críticamente los contenidos de las distintas disciplinas y las propuestas de enseñanza y aprendizaje con las que se pretende educar y preparar para la vida a las nuevas generaciones. Meta que, lógicamente, preocupa a aquel profesorado comprometido con el empoderamiento de los colectivos sociales más desfavorecidos y, por tanto, con la construcción de un mundo mejor y más justo.

Todavía en la actualidad en nuestras instituciones escolares nos encontramos con estudiantes que cada día del curso, desde que entran hasta que salen, se sienten extraños. Fuera de alguna que otra amistad construida al margen de la institución, no encuentran nada ni a nadie que les entienda, que hable de sus problemas, preocupaciones, necesidades, de las cosas que acontecen en la barriada en la que tienen su casa, de las razones por las que su vida es como es y por qué no es mejor.

La educación no puede ser un instrumento que genere autoodio y, por tanto, que sirva para romper los lazos tanto con la propia familia como con la comunidad de origen. Debemos ser conscientes de que en muchos momentos la educación produjo, y lo sigue haciendo, confusión y extrañamiento, pero además una asimilación no consentida, o más claramente, des-culturización. Educar es todo lo contrario de formar seres desvinculados socialmente, personas sin raíces ni tradiciones culturales.

Una situación semejante es la mejor prueba de un sistema educativo alienante, pero dado que no existe en la mente del profesorado ninguna intención de causar tal malestar, prefiero calificarlo de sistema desorientado. Tratamos y nos esforzamos por educar, pero no acabamos de tener el éxito que nos gustaría. El

problema puede estar en que no son realmente pertinentes las direcciones de nuestras miradas. Procuramos atender muchas cosas al mismo tiempo, pero al parecer nos quedan zonas en las que nuestros ojos no se detienen con la debida atención.

Durante las últimas décadas los sistemas educativos están siendo objeto de marcos legislativos y de la imposición de filosofías educativas y de orientaciones prácticas que descuidan aspectos que son de crucial importancia, como es la selección de la cultura con la que se puede llegar a comprender mejor un mundo cada vez más global y en el que se producen demasiadas transformaciones y —lo

que suele causar más ansiedad— de manera simultánea.

Resituar en su debido lugar la importancia de los contenidos que deben ser objeto de atención prioritaria en las instituciones escolares exige contemplar aspectos como la inclusión, representación, el reconocimiento, aportaciones y valoraciones de las personas, colectivos, grupos y culturas que están presentes en las aulas y en la sociedad más amplia en la que está ubicado el centro escolar.

En un mundo en el que el miedo ante las personas desconocidas parece ir en aumento, en el que escuchamos con demasiada frecuencia hablar a nuestro alrededor de recortes en los derechos conquistados, de pérdida o menoscabo de valores como la solidaridad, el respeto, la ayuda, el apoyo, la igualdad, la austeridad..., es nuestra obligación detenernos a analizar con cuáles se pretende que los sustituyamos, y con que razonamientos se intenta lograr nuestro consentimiento.

Vivimos en un mundo complejo que requiere personas que sepan discutir con rigor, pero que también sepan dudar y, por tanto, mantengan siempre viva su curiosidad intelectual, pues la nueva ciudadanía democrática del siglo XXI precisa desarrollar una comprensión de la realidad más racional y argumentable; permanentemente sometida a reflexión y a debate. En un planeta tradicionalmente organizado cual teselas, sin consciencia del lugar y de las interacciones que cada una de ellas mantenía en el conjunto del mosaico del que formaba parte, es indispensable una mayor apertura de mente y de corazón hacia las distintas culturas, las ideas e ideales de los distintos colectivos sociales que habitan en un mismo país, así como de aquellos otros con los que nos relacionamos de manera directa o indirecta.

Una educación reflexiva en la que el marco de las distintas convenciones sobre los Derechos Humanos nos posibilite arriesgarnos a hacer valoraciones sobre realidades culturales muy diferentes de las nuestras, es una necesidad urgente en las actuales sociedades abiertas de hoy en día, en las que existe el riesgo de caer en un peligroso escepticismo normativo, reforzador de situaciones tremendamente injustas y que ninguna de las cartas de Derechos Humanos, aprobadas y en vigor en el momento presente, aceptaría. Un escepticismo consistente de valorar positivamente cualquier comportamiento o rito diferencial de una cultura, solo por el hecho de ser diferente; aludiendo a que, como no es típico de nuestro ambiente, no podemos ni debemos valorar. Este es uno de los peligros que acecha en algunos proyectos de educación multicultural que se le ofrecen a los centros, en los que da la sensación de que se quiere introducir al alumnado en una especie de feria de culturas; compitiendo entre ellas para ver cuál es más pura, inocente y antigua.

En un mundo cada vez más despolitizado y un tanto pasota corremos el riesgo de caer en un multiculturalismo anecdótico, limitado exclusivamente a incluir

píldoras informativas descontextualizadas para dar sensación de prestar atención a la diversidad. Una estrategia en la que es muy fácil incurrir cuando se hace referencia a datos, imágenes aisladas y confusas, así como distorsionadas acerca de la historia, cultura y situación actual de algunos colectivos culturales marginados o pertenecientes a minoritarios sin poder.

Una garantía de éxito en la educación se basa en que el alumnado no precise abandonar sus identidades culturales para aprender, sino que el profesorado las contemple como un activo del que partir, con el que empezar la construcción y remodelación de nuevos conocimientos, más que tratarlas como un obstáculo o un freno a salvar o a ignorar (Gloria LADSON-BILLINGS, 1994).

Es preciso estar dispuesto a cuestionarse en qué medida la selección de contenidos culturales con la que se trabaja en las aulas tiene como objetivo fundamental preservar los intereses de determinados colectivos hegemónicos, construir relaciones de poder a su servicio, antes que promover aprendizajes liberadores en contextos de enseñanza y aprendizaje democráticos.

Una educación que abra puertas, que genere optimismo en el presente y ante el futuro, requiere, asimismo, de una tarea prospectiva que, a su vez, necesita tener presentes los cambios que están teniendo lugar en nuestras sociedades, las oportunidades que se abren así como los peligros que acechan, para poder imaginar con algo más de rigor el mundo del futuro y, por consiguiente, las probables necesidades del alumnado que ahora está en las aulas.

En consecuencia, educar personas solidarias, autónomas, democráticas y libres obliga a hacerles conscientes de que precisan un amplio bagaje cultural que les facilite entender cómo es el mundo actual y, por supuesto, ayudarles a convencerse de que deben ser respetuosos con la autonomía y libertad de pensamiento a la que cada ser humano tiene derecho; hacerles conscientes de que hay realidades e ideas que son y deben ser defendidas y otras, por el contrario, indefendibles. Como subraya Martha C. NUSSBAUM (2005, pág. 324), "la gente que nunca ha aprendido a usar la razón y la imaginación para ingresar en un mundo más amplio capaz de acoger distintas culturas, grupos e ideas, se empobrece personal y políticamente, a pesar de lo exitosa que sea su preparación profesional".

Una institución escolar comprometida con la justicia curricular obliga, además, a que el ejercicio profesional del profesorado se rija activa y reflexivamente con principios éticos como: Integridad e imparcialidad intelectual, coraje moral, respeto, humildad, tolerancia, confianza, responsabilidad, justicia, sinceridad y solidaridad (Jurjo TORRES, 2009, pág. 74).

Asegurar y perfeccionar la democracia conquistada es un proceso permanentemente abierto y que requiere de una ciudadanía informada, educada, alerta y utópica, con fe en el futuro porque desde hoy trabajamos para

garantizarlo.

CAPÍTULO PRIMERO

Siglo XXI: Revoluciones del presente y conocimientos necesarios para entender y participar en la sociedad

Vivimos en momentos históricos de grandes y continuos cambios fruto de 12 tipos de revoluciones que, en mayor o menor medida, afectan a la vida cotidiana de todas las personas. Por ello, debemos tomarlas en consideración a la hora de reflexionar y decidir sobre el tipo de educación que deben recibir las nuevas generaciones. Todas las áreas de conocimiento, asignaturas y, por supuesto, sus contenidos van a sufrir modificaciones en mayor o menor grado según el análisis que se realice de las grandes transformaciones que están propiciando en las sociedades del presente estas doce revoluciones de nuestro tiempo que enunciamos a continuación, y de cuyo desarrollo trata el presente capítulo:

12 REVOLUCIONES EN NUESTRO TIEMPO

1) REVOLUCIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN
2) REVOLUCIÓN EN LAS COMUNICACIONES
3) REVOLUCIONES CIENTÍFICAS
4) REVOLUCIÓN EN LA ESTRUCTURA DE LAS POBLACIONES
5) REVOLUCIÓN EN LAS RELACIONES SOCIALES
6) REVOLUCIONES ECONÓMICAS
7) REVOLUCIONES ECOLOGISTAS
8) REVOLUCIONES POLÍTICAS
9) REVOLUCIONES ESTÉTICAS
10) REVOLUCIONES EN LOS VALORES
11) REVOLUCIÓN EN LAS RELACIONES LABORALES Y EN EL TIEMPO DE OCIO
12) REVOLUCIONES EN EL SISTEMA EDUCATIVO

1. Revolución de las tecnologías de la información

Es fundamentalmente a partir de mediados de la década de los setenta del siglo XX cuando podemos fechar el nacimiento de una nueva era, la era digital.

No obstante, es preciso reconocer que ya desde finales del siglo xix se estaban produciendo grandes desarrollos en el ámbito de la física que posibilitaron esta enorme explosión de las tecnologías de la información. De ahí que debamos mantener una cierta cautela cuando se trata de fijar fechas demasiado concretas al nacimiento de esta nueva era, ya que una transformación de tanto calado como ésta precisa de mucho tiempo hasta que se logra percibir como tal. Los conocimientos y tecnologías imprescindibles, así como sus primeros desarrollos prácticos se fueron gestando en las décadas anteriores.

El motor de esta revolución digital viene de la mano de la digitalización binaria, el nuevo lenguaje universal en el que la información es generada, almacenada, recuperada, procesada y retransmitida. Basándonos en las investigaciones de Manuel CASTELLS, lo que caracteriza a la gran revolución de las tecnologías de la información es la aparición de este nuevo lenguaje digital que posibilita que cualquier información se pueda traducir en una combinación de secuencias de dos signos fundamentales, y que permita su puesta en acción mediante el conjunto convergente de tecnologías de la microelectrónica, la informática (máquinas y software), las telecomunicaciones (televisión y radio) y la optoelectrónica. Asimismo, incluso podemos incorporar bajo este rótulo de la era digital el ámbito de la ingeniería genética y el conjunto de sus desarrollos y aplicaciones, día a día en expansión. Tengamos presente que la ingeniería genética se centra en la decodificación, manipulación y reprogramación final de los códigos de información de la materia viva (Manuel CASTELLS, 1997, pág. 56).

Este conjunto de tecnologías posibilitan importantes descubrimientos y aplicaciones prácticas en todos los ámbitos de nuestra vida: en la sanidad, comercio, industria, transportes, educación, ocio y tiempo libre, etc. Utilizadas en campos de conocimiento como la química, física, biología molecular y matemáticas, a su vez, permitieron la aparición de nuevos campos científicos como, por ejemplo, la nanotecnología. Ámbito en el que contribuyen a hacer realidad y a perfeccionar avances con enormes posibilidades prácticas como las nanopartículas, nanotubos, nanorobots, etc. Nanotecnologías que están impulsando todo un enorme abanico de aplicaciones muy prometedoras en el campo del almacenamiento, producción y conversión de energías, en el diagnóstico de enfermedades, intervenciones quirúrgicas, en el mundo de la construcción, la producción agrícola, la vigilancia e intervención en procesos de contaminación ambiental, etc.

También los modos de comunicar y de gestionar la información se ven afectados por estas nuevas tecnologías, ya que permiten la inmediatez en las transmisiones y recepciones; hacen que sea posible que se pueda consultar y emitir información en cualquier lugar y a cualquier hora.

En los últimos años estamos constatando cómo propiciaron el surgimiento de

nuevos soportes, como por ejemplo, los libros, revistas y periódicos electrónicos. Igualmente, otro de los beneficios de esta revolución tecnológica, y que en el momento presente es ya de uso muy común, es la hipertextualidad, o sea, la construcción de hipervínculos o de referencias cruzadas entre documentos. Proceso que permite enriquecer cualquier texto al facilitar interacciones con otros documentos, combinar la escritura con otros formatos audiovisuales (fotografías, dibujos, sonidos, películas, gráficos, diaporamas, ...). Las nuevas tecnologías de la información permiten que cualquier persona pueda acceder con toda facilidad a cantidades ilimitadas de documentos y en diferentes soportes (la multimodalidad).

En los últimos años, Internet, mediante la web 2.0, marcó el inicio a una segunda nueva era de posibilidades en el seno de la revolución digital. En la actualidad somos ya conscientes de las profundas transformaciones que originaron los nuevos modos de comunicarse a través de RSS, sms, blogs, wikis, podcast, foros, etc. Estas nuevas innovaciones tecnológicas contribuyeron a producir un gran cambio, consistente en que los receptores desempeñan un nuevo y poderoso rol: se transformaron en emisores y receptores de manera simultánea. Según Manuel CASTELLS, la "autocomunicación de masas" es una de las consecuencias del "desarrollo de las llamadas Web 2.0 y Web 3.0, o el grupo de tecnologías, dispositivos y aplicaciones que sustentan la proliferación de espacios sociales en Internet gracias a la mayor capacidad de la banda ancha, el revolucionario software de código abierto y la mejor calidad de los gráficos y el interfaz, incluyendo la interacción de avatares en espacios virtuales tridimensionales" (Manuel CASTELLS, 2009, pág. 101).

No obstante, es preciso ser conscientes de que cualquier innovación en la red origina nuevas posibilidades para un número cada vez mayor de personas, pero también nuevos problemas, generadores, a su vez, de nuevas formas de exclusión, de nuevos tipos de brechas digitales y brechas sociales.

Todas las tecnologías funcionan como mecanismos de inclusión pero, simultáneamente, se convierten en recursos de exclusión. Permiten realizar nuevas tareas, acceder a informaciones, instituciones y personas; abren nuevas posibilidades de empoderamiento a aquellos colectivos sociales que saben aprovecharse de ellas. No obstante, como toda tecnología, al mismo tiempo que nos muestran este enorme potencial, dejan descolocados, perdidos, aislados a aquellos colectivos y personas que no las incorporan en sus hábitos cotidianos.

Desde que van surgiendo las primeras tecnologías digitales, los criterios de éxito y fracaso de todas las organizaciones e instituciones van estando cada vez más en relación con su capacidad para adaptarse a la más actuales innovaciones tecnológicas del momento y, asimismo, con el desarrollo de las imprescindibles destrezas de las personas que integran esos organismos para utilizar y explotar

tales recursos.

El mundo de los aparatos y recursos que esta revolución hace posible, en la medida en que cada vez su manejo se hace más sencillo y su coste se va haciendo más accesible, penetra con enorme rapidez en todas las esferas de la vida de las personas. A medida que van apareciendo en el mercado nuevas máquinas, dispositivos y software, y en el grado en que su uso se extiende, los modos de vivir de sus usuarios y usuarias sufren grandes transformaciones y de manera continuada. Se originan nuevas formas de acceder a la información, de relacionarse, de verse, de comportarse, de aprender, de trabajar, de divertirse, de pensar y de ser.

Pero no olvidemos que uno de los motores de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación y, en concreto, del software informático, es el mundo de la producción industrial civil y militar. Es el ámbito empresarial el que realiza más demandas y con mayor urgencia y, en consecuencia, al que las empresas informáticas dedican grandes esfuerzos. Por el contrario, es en el mundo de la educación institucionalizada y de las estructuras dedicadas a la formación y actualización permanente donde los déficit son mucho más notables. Aunque las empresas dedicadas al hardware tienen al sistema educativo en su punto de mira, pues saben que es uno de los mercados que siempre están en auge, existe una menor preocupación por generar software explícitamente pensado para ser empleado en el ámbito de la educación, en los distintos niveles del sistema escolar: infantil, primaria, secundaria y formación profesional.

Es muy diferente la situación en cuanto al software para el mundo universitario, pues la propia red de centros de investigación que en este nivel se concentran es motor y destino de una parte muy importante de este tipo de tecnologías informáticas.

Incluso los distintos programas para incentivar la presencia de las tecnologías informáticas en los niveles no universitarios siempre incidieron muchísimo más en facilitar la entrada de hardware en los centros y aulas que en estimular la creación de software adecuado a los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en estos espacios.

Así, los planes de nuevas tecnologías promovidos por el Ministerio de Educación y Ciencia en el Estado español desde la década de los ochenta, al igual que los generados por los gobiernos de las distintas Comunidades Autónomas, han estado casi exclusivamente destinamos a introducir servidores y ordenadores en las instituciones escolares; dedicando mucho menor esfuerzo al software más apropiado para facilitar los aprendizajes del alumnado y las estrategias de enseñanza del profesorado.

Este fue el caso, por ejemplo, del Programa Atenea que impulsó el Ministerio de Educación y Ciencia del gobierno socialista presidido por Felipe González

durante toda la segunda mitad de la década de los ochenta, 1985-1991, y que, posteriormente, se integrará en el Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (PNTIC), también dependiente del MEC; al igual que los que seguidamente fueron desarrollando los gobiernos de las distintas Comunidades Autónomas (Plan de Informática Educativa en Cataluña; programas Abrente y Estrela en Galicia, Ábaco en las Islas Canarias, Zahara en Andalucía, ...) (Manuel AREA MOREIRA, 2002).

Algo semejante ocurrió con los proyectos destinados a introducir los medios audiovisuales en las aulas, como por ejemplo, el Programa Mercurio iniciado en el curso 1985-86, que acabaron reducidos a dotar a los centros escolares de vídeos y televisores, descuidando la dotación de documentales culturales dirigidos a las distintas áreas de conocimiento y asignaturas que componen el currículum escolar. Al igual que se olvidaron o no prestaron la debida atención a la incentivación de programas de formación y actualización del profesorado destinados a promover el uso de esta clase de recursos didácticos en la vida cotidiana en las aulas.

En las décadas siguientes se continuó con esta línea de intervención en el sistema educativo, pero a partir de ese momento con la colaboración de otras instancias de la Unión Europea, mediante programas de rango europeo. Un ejemplo de esta línea de acción son los programas Avanza I (2005-2009) y Avanza II (2010) [1] promovidos por el Ministerio de Industria, Turismo y Comercio, dirigidos al desarrollo del sector empresarial fabricante de TIC y a la dotación de toda clase de organizaciones e instituciones con equipamiento informático y de la infraestructura necesaria para su mejor rendimiento. El objetivo de estos planes era el de mejorar los índices de productividad de todas las instituciones españolas y, de este modo, colocar al Estado español en una situación de mayor ventaja en el marco de la Sociedad de la Información y del Conocimiento. Los ejes de actuación en las áreas de educación se concentraron principalmente en facilitar la adquisición de ordenadores a un número importante de estudiantes y de profesorado. A estas políticas hay que sumar las acciones de la red Universia [2], red de universidades promovida por el Banco de Santander y que cuenta con la colaboración de la CRUE (Confederación de Rectores de Universidades Españolas), que en estos últimos años está promoviendo el "programa Athenea" (nombre que recuerda al anterior generado por el MEC, sólo que ahora está exclusivamente dirigido a la universidad) que tiene como objetivo facilitar ayudas para la adquisición de ordenadores portátiles para el alumnado universitario.

No obstante, es preciso subrayar que comienzan a existir iniciativas de interés, como es el caso de la creación del Instituto de Tecnologías Educativas (ITE) [3],

promovido por el Ministerio de Educación, destinado a potenciar la dimensión didáctica de las TIC, buscando incidir mucho más directamente en la formación del profesorado y en recursos didácticos tanto para éste como para el alumnado. Uno de sus últimos proyectos más destacados es el Programa Escuela 2.0, con subprogramas como el Proyecto Gauss, que se desarrollará entre 2009 y 2013. Proyecto dirigido a facilitar la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas para el alumnado de 5º y 6º de Enseñanza Primaria y de 1º y 2º de Educación Secundaria Obligatoria.

En el momento presente, las TIC aún no acaban de tener el acoplamiento debido en el sistema educativo dado que los programas de actualización del profesorado acostumbran a caer en un notable tecnocratismo, y no prestan la debida atención a otros factores determinantes como son, por ejemplo:

- La existencia de una legislación que impone como obligatorios un número excesivo de contenidos para cada área de conocimiento y asignatura, lo que hace que un sector muy importante del profesorado se retraiga a la hora de comprometerse con innovaciones didácticas;
- El fuerte peso de determinadas tradiciones metodológicas controladas por los libros de texto;
- El poder y la presión de las grandes editoriales destinadas a la edición de libros de texto que no dudan en presionar a los gobiernos de turno para que no se ponga en peligro este tipo de mercado y de negocios.

En la introducción de este tipo de tecnologías en el sistema educativo las empresas y grupos destinados a construir software apropiado a las necesidades de este entorno tampoco acostumbran a someterlo previamente a una mínima experimentación en situaciones reales en las aulas, ni a demandar de sus usuarias y usuarios valoraciones y sugerencias para su mejora.

Sobra un exceso de retórica tratando de convencer al profesorado, al alumnado y a sus familias y a la ciudadanía en general de que la simple adquisición de un ordenador personal basta para operar milagros. Para poder beneficiarse de las posibilidades que permiten los ordenadores personales es preciso dominar unos lenguajes, conocimientos y destrezas digitales básicas. Pero, asimismo, urge una alfabetización digital que, conjuntamente con otros saberes y valores que también tiene encomendados el sistema educativo para formar a las nuevas generaciones, permitirá hacer realidad una educación verdaderamente integral: humanística, científica, tecnológica, artística y social.

Tengamos presente que todo este conjunto de tecnologías de la información le otorgan un nuevo papel al conocimiento y a la información que, gobernado bajo modelos capitalistas, dan lugar al surgimiento de las actuales sociedades informacionales, o también del capitalismo cognitivo (Carlo VERCELLONE, 2004).

Tecnologías que propician la consolidación de una nueva economía del conocimiento, en la que éste se convierte en el principal motor de la riqueza y competitividad de los países, empresas y personas.

De todos modos, frente a las enormes posibilidades de esta revolución es imprescindible prestar mucha atención al también gigantesco potencial que poseen estas tecnologías digitales de generar mayores desigualdades e injusticias.

No debemos olvidar que las dinámicas economicistas por las que se rigen las sociedades del presente están favoreciendo la concentración de investigadores e investigadoras de prestigio en las instituciones universitarias y de investigación más punteras ubicadas en los países de mayor poder económico y político. Un fenómeno de este calado conlleva afianzar aún más la reproducción y agigantamiento de la brecha entre países ricos y pobres; entre las posibilidades de acceder o no a un conocimiento relevante y que abre posibilidades de crecimiento y de mejora de la calidad de vida de todas las personas y, en especial, de quienes integran aquellos colectivos sociales más desfavorecidos.

Si la fuga de cerebros de los países pobres a los ricos siempre fue una de las señales de las dinámicas de la injusticia, en los actuales momentos este proceso de deslocalización de los recursos humanos más valiosos de la comunidad hacia otros lugares ya de por sí privilegiados no hace más que agravar las dificultades de quienes vienen sufriendo las mayores opresiones y discriminaciones.

En las actuales sociedades informacionales es el conocimiento uno de los principales motores de la economía y de la mejora de las condiciones de vida. En consecuencia, una injusta apropiación de esta clase de tecnologías de la información no hace más que confirmar que el mundo no camina en la dirección adecuada.

Estamos, por tanto, ante tecnologías que, por una parte, generan mayores oportunidades de negocio y de poder a los grupos económicamente más poderosos y a las multinacionales que tratan de controlar su desarrollo y aplicación; pero, simultáneamente abren enormes posibilidades a quienes apuesten por compartir, abrirse a los demás y democratizar la información.

Tengamos presente que el acceso a la información en el marco de sociedades regidas por la ideología de mercado, por políticas económicas neoliberales, es muy desigual e injusto; que la sobreabundancia en la oferta informativa no debe confundirse con una real democratización en el acceso. Una sociedad justa y democrática debe garantizar que todos los países y las personas que los habitan dispongan de recursos para acceder a la información verdaderamente valiosa, relevante y significativa; y, al mismo tiempo, que tengan asegurado unos sistemas educativos y redes institucionalizadas para la difusión y divulgación del conocimiento de buena calidad; una educación que facilite que cada ciudadana y

ciudadano pueda acceder, comprender, utilizar y evaluar críticamente cualquier información.

Una reorientación radical de este injusto proceso debe posibilitar la cooperación, el trabajo en equipo entre grupos de investigación de las universidades y centros de investigación de los países más desarrollados con aquellos otros ubicados en zonas del planeta que vinieron siendo objeto de las mayores injusticias, y de ahí su actual situación de pobreza. Algo que, por ejemplo, unas redes de comunicación democráticamente controladas y utilizadas puede contribuir decididamente a subsanar.

En este sentido, es importante incidir en la creación de comunidades de investigadoras e investigadores en red, trabajando coordinadamente en equipo en torno a una misma idea, proyecto, una situación problemática, aportando capacidades, conocimientos y experiencias personales; cual se trabaja en un laboratorio ubicado en un espacio físico concreto, pero con la salvedad de que ahora en la red ese espacio ya no tiene limitaciones espaciales, ni está condicionado por unos horarios fijos, ni por la disponibilidad de dinero y tiempo para viajar, etc.

Metidos en esta dinámica, la propia creación de estas comunidades de investigación no será sólo el resultado de los intereses de quienes están ya incardinados en los actuales centros de investigación; sino que ahora también la propia ciudadanía, o grupos de personas que comparten un mismo problema o aspiración, podrán convertirse en promotoras de estos equipos de investigación on line. La red depara la posibilidad de solicitar el apoyo de especialistas o de personas con experiencia para trabajar de manera coordinada en la solución de un problema o de una necesidad específica. Con las tecnologías existentes en el presente, ya es factible que personas físicamente muy distantes o aisladas puedan compartir todo el desarrollo de un proyecto de investigación, desde su fase de diseño, hasta la de su realización, aplicación y evaluación. Es más fácil contar con la colaboración de personas que viven en distintos continentes, países y ciudades. Asimismo, el trabajo on line facilita la formación de equipos con mayores cotas de interdisciplinariedad y, por consiguiente, con mayores probabilidades de tener resultados mucho más satisfactorios, al tomar en consideración un mayor número de perspectivas de análisis y de solución.

Como consecuencia de todo este significativo conjunto de transformaciones que origina la revolución digital se generan nuevas y apremiantes exigencias a las instituciones escolares. A medida que se consolidan esta clase de avances tecnológicos se convierte en más apremiante para toda la población el acceso a los nuevos alfabetismos digitales. Éstos condicionan de un modo decisivo el acceso al conocimiento y, asimismo, los procesos de enseñanza y aprendizaje en las instituciones escolares y en la sociedad en general.

En el ámbito de la educación, las nuevas tecnologías favorecen nuevas formas de presentar, organizar, comunicar, aprender y acceder a la información; al igual que de relacionarse y trabajar con otros compañeros y compañeras, tanto sean estudiantes como docentes o cualquier otra clase de profesionales. Nos dotan de enormes posibilidades para el acceso a cualquier fuente informativa, cualquiera sea el lugar del mundo en la que se encuentre.

Un dominio de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación es obligado para un alumnado cuya vida presente le exige no sólo saber acceder a la información en los diversos soportes en los que se presenta, sino también, a su vez, pasar a formar parte de la cadena de creación, intercambio y difusión de documentos y producciones multimedia e hipermedia.

Si en el pasado la lectura y la escritura eran dominios imprescindibles para acceder al conocimiento, para el estudio de las distintas materias que integran el currículum escolar, en la actualidad, la brecha decisiva que antes se establecía entre alfabetizados y analfabetos, pero circunscritos al dominio o no de la lectura y la escritura, se establece a partir de ahora entre quienes están o no alfabetizados digitalmente; condición indispensable para participar en las actuales sociedades informacionales. La alfabetización digital conlleva tanto el dominio de la lectura y comprensión de la información en formato multimedia e hipermedia, como su producción y difusión.

Una máquina del tamaño de un pequeño libro, como es el libro electrónico o e-book puede almacenar miles de libros en formato digital; una importante biblioteca que en formato de papel precisaría de muchas salas para su ubicación. Además, al poder conectarse a Internet permite estar actualizando constantemente sus fondos documentales; facilita la realización de búsquedas con enorme rapidez dentro de grandes extensiones de texto, resaltar frases, hacer anotaciones personalizadas, recomendar o construir links, etc.

Las TIC posibilitan nuevas funcionalidades, como la traducción de un determinado texto a cualquier idioma de forma inmediata (aunque es preciso reconocer que en la actualidad los traductores automáticos todavía precisan de importantes mejoras); permiten que un texto sea reproducido mediante sintetizadores de voz en formato audio, con voces y acentos muy variados, etc. La digitalización permite, asimismo, una mayor facilidad para el acceso a cualquier libro, revista, periódico, etc., mediante su descarga inmediata de la red, sin tener que esperar a que se desarrollen los pasos tradicionales de la mayoría de las compras: el envío desde la editorial a la empresa distribuidora, y desde ésta a la empresa de transporte hasta colocarla en una librería y, finalmente a manos de la persona que lo precisa. Otra cosa diferente son los costes económicos que, aunque más baratos que el propio ejemplar en formato de papel, si es un texto de actualidad generado desde una editorial profesional es

muy probable que sea imprescindible abonar alguna cantidad.

La sencillez y facilidad de la edición digital hace que cualquier persona o institución escolar pueda crear, diseñar y distribuir sus propios textos en formato digital. El uso de un ordenador y el acceso a Internet sustituyen ya a los vídeos, retroproyectores, lectores de transparencias, fotocopiadoras, etc.

Asimismo, en los últimos años podemos constatar las grandes potencialidades de las pizarras interactivas digitales conectadas a Internet; permitiendo que en las aulas se pueda controlar, crear y modificar un texto, esquema o dibujo que se proyecte sobre ella o que se baje de la red. Mediante el uso de lápices electrónicos específicos o con los dedos de la mano, el sistema registra la escritura y las anotaciones que se realizan sobre la pantalla, permitiendo almacenarlas, enviarlas por correo electrónico, convertirlas a distintos formatos, imprimirlas, etc.

Incorporar de una manera activa y crítica las nuevas tecnologías a las aulas facilita el acceso a una mayor variedad y número de recursos informativos e interactivos para docentes y alumnado. Permiten, por ejemplo, el acceso a un gran número de bibliotecas de todo el mundo y de bases de datos desde las aulas, desde el propio domicilio del alumnado o desde cualquier otro lugar en el que uno se encuentre, y a las horas del día que desee. Facilitan la puesta en común y los debates tanto presenciales como a distancia, las discusiones mediante foros, blogs, etc.

Las plataformas interactivas posibilitan trabajar con modelos de enseñanza y aprendizaje colaborativos, a la par que permiten el acceso al alumnado a un entorno más rico y variado de materiales informativos y didácticos. También contribuyen a que cada estudiante pueda trabajar más a su ritmo y en los momentos del día que éste prefiera; interaccionar con sus compañeros, compañeras y profesorado con mayor flexibilidad horaria, etc.

La videoconferencia, los programas de simulación, la programación de tareas escolares más adaptadas a las capacidades de cada alumnado, la realización de adaptaciones tecnológicas para compensar determinadas discapacidades físicas, etc., son también algunas de las muchas posibilidades que está originando esta revolución digital.

Las nuevas tecnologías ofrecen al profesorado nuevas alternativas para enriquecer sus modos de trabajo en las aulas, para fomentar la motivación del alumnado, para estimular una mayor interactividad y colaboración en las tareas que se llevan a cabo en las aulas, así como la comunicación con otros docentes y especialistas; facilitan un trabajo más flexible e, incluso, no presencial.

A medida que se avanza en la implementación de estos nuevos recursos tecnológicos en las instituciones escolares, la palabra de la profesora o del profesor y el libro de texto dejan de ser el único soporte de la comunicación

educacional. Aunque conviene estar muy alertas para no utilizar las TIC para reproducir los modelos pedagógicos más tradicionales y autoritarios, pues se puede caer únicamente en una especie de lavado de cara de las rutinas didácticas, en cambiar las formas y colores de los textos, pero no la filosofía educativa de fondo de las tareas didácticas, de las interacciones entre estudiantes y docentes, de la variedad y calidad de los recursos informativos, de las modalidades de evaluación, etc.

Es preciso estar siempre alerta para adaptar las TIC a los procesos de enseñanza y aprendizaje, no éstos a las TIC. Igualmente, es de vital importancia evitar los modelos didácticos más tecnocráticos que, sobre la base de la fascinación que este tipo de recursos digitales acostumbra a despertar en el alumnado e incluso entre el profesorado, caen en un activismo irreflexivo, en la realización de una estéril actividad por la actividad, en una especie de síndrome de hiperactividad mecanicista.

Se necesitan recursos para facilitar el acceso a Internet. Recursos económicos para adquirir y promover el diseño de nuevos "interfaces" con mayores posibilidades; pero también, el fomento de proyectos de investigación que desde marcos educativos se preocupen de analizar los nuevos modelos de socialización que se construyen en las redes; que investiguen e incidan en aquellos modelos que ofrecen más ventajas educativas. Precisamos formar un profesorado que al tiempo que se responsabiliza por capacitar a las personas para moverse con autonomía y responsabilidad en estos nuevos entornos, se afana por compartir sus experiencias prácticas con otros colegas; por ofrecer sus aprendizajes y sugerencias a quienes trabajan en el diseño y producción de estas tecnologías, para así poder mejorarlas.

Es decisivo prestar mayor atención a los interfaces que se deberían promover y generar, tanto de hardware como de software. Interfaces que faciliten a toda la ciudadanía, en general, abrir y mejorar nuevas posibilidades a la comunicación, al aprendizaje y a la resolución de problemas pero, asimismo, prestando mayor atención a aquellos colectivos sociales excluidos o con mayores probabilidades de quedar marginados a corto y medio plazo.

La configuración de este tipo de tecnologías facilita su utilización a múltiples personas mas simultáneamente se puede convertir en un importante obstáculo para el acceso a la información y a la comunicación a aquellos colectivos sociales cuyas especiales características no son tomadas en cuenta por quienes las diseñan. Así, por ejemplo, conviene no olvidar que hay muchas personas mayores acostumbradas a otro tipo de rutinas y a aparatos menos complejos en su manipulación y en la comprensión de las instrucciones de funcionamiento; e, igualmente, que existe un importante número de personas con especiales dificultades psicomotrices y/o sensoriales que pueden compensar y amplificar sus

posibilidades de acción con estas nuevas tecnologías siempre y cuando se las adapten a sus discapacidades.

Todas las personas tienen que aprender a servirse de esta clase de tecnologías, pero también es preciso impulsar la fabricación de hardware y software que trate de respetar rutinas ya construidas, modos de percepción dominantes; o sea, que suponga una extensión de nuestros sentidos y capacidades, no que seamos los seres humanos quienes tengamos que adaptarnos y someternos a las reglas y modos de funcionamiento que sus diseñadores establecieron siguiendo lógi-cas más mecánicas y técnicas. La tecnología tiene que servir para hacernos la vida más fácil, para resolver nuestros problemas, no para generarnos otros nuevos. No obstante, es de justicia reconocer que, cada vez con mayor frecuencia, quienes diseñan tanto el software como el hardware se esfuerzan, y con éxitos muy notorios, en simplificar más y más sus creaciones destinadas al acceso, divulgación, tratamiento y almacenamiento de información, y a facilitar la comunicación interpersonal y grupal.

La captura de la atención y del tiempo del profesorado para aprender a moverse en este mundo de las nuevas tecnologías de la información no puede servir de coartada para bajar la guardia en la reflexión y la atención a las principales y más urgentes finalidades de los sistemas educativos.

En relación con las instituciones escolares y la educación en general, este nuevo mundo digital precisa de una constante evaluación de las auténticas necesidades educativas del alumnado y de la sociedad; de análisis rigurosos acerca de las posibilidades y limitaciones de cada una de las herramientas TIC para ser utilizadas en las aulas. No hay que ignorar los enormes intereses económicos de las empresas fabricantes de estos recursos digitales a la hora de presionar y obsesionar a las Administraciones educativas y a los propios centros escolares para que inunden las aulas con toda clase de aparatos y con el consiguiente software, hasta agotar los limitados recursos monetarios de estas instituciones y, por tanto, descuidar otras inversiones también imprescindibles.

El consumismo que caracteriza a las sociedades capitalistas y neoliberales tiene entre sus aliados a muchas parcelas del conocimiento que trabajan bajo sus dictados mercantilistas, entre otras cosas para hipnotizarnos y generarnos más y más necesidades; sin darnos respiro y, lo que es más determinante, sin dejarnos tiempo para un análisis más detallado de su verdadera utilidad y ventajas. Los motores de las decisiones en el ámbito de la educación deben ser los intereses y necesidades del alumnado y de toda la sociedad, no únicamente los de las grandes empresas multinacionales.

Es indiscutible que esta revolución digital está obligando a repensar por completo no sólo los contenidos del currículum escolar, sino también los modos de trabajar, las capacidades, hábitos, destrezas y valores a promover, e incluso los

espacios donde se producen los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como los horarios de estos procesos.

No obstante, es preciso no mitificar Internet; cual si las redes de comunicación que allí operan no tuvieran propietarios o fueran completamente libres y desinteresadas. Estamos ante grandes multinacionales que controlan los servidores y de las que, como es lógico, en principio es conveniente sospechar, pues también tienen sus propios intereses. Los servidores de Internet no son precisamente ONGs generosas que únicamente buscan hacer el bien, ayudar a los pueblos y colectivos sociales más desfavorecidos.

Si los grandes poderes económicos y empresariales en el último siglo se han apropiado o han creado grandes redes de medios de comunicación para proteger y promover sus negocios, sería ingenuo pensar que Internet es un campo neutral, por no decir un mundo donde únicamente reina la democracia, el altruismo, la solidaridad y la generosidad.

Para mantener el actual orden económico, político, militar, social y cultural el propio sistema precisa controlar, censurar, aquella información considerada desde sus atalayas como inadecuada. Existen medios de comunicación de carácter público, pero la inmensa mayoría son privados, aunque aparenten y se publiciten como grupos de profesionales que trabajan altruistamente cual un servicio público por el bien de la sociedad. Pero, igualmente es decisivo recordar que incluso los medios de comunicación de carácter público, financiados exclusivamente con dinero público, como Radio Nacional de España, TVE, Radio Televisión de Galicia (RTVG), Televisión Vasca (ETB-Euskal Telebista) ..., con demasiada frecuencia se convierten en redes mediáticas propagandísticas, altavoces de manipulación, al servicio de los grupos que en cada momento tienen más peso en los gobiernos de turno e, incluso, los controlan.

Conviene no ignorar que en Internet también existe la posibilidad de censura. Hay países cuyos gobiernos obligan a los grandes servidores a censurar determinados portales o informaciones que no consideren políticamente convenientes. Asimismo, tampoco debemos olvidar que esto sucede incluso en los gobiernos de aquellos países que se consideran los guardianes de la democracia en el planeta, así por ejemplo en EE.UU. una vez que tuvieron lugar los atentados terroristas del 11 de septiembre de 2001, obligaron a los grandes servidores de Internet ubicados en su territorio a facilitar a los cuerpos policiales, pero especialmente a la CIA, el acceso a las bases de datos almacenados en ellos, con el fin de controlar, perseguir y prevenir aquellas acciones capaces de generar tragedias semejantes. No obstante, también existen posibilidades reales de burlar la censura que los grandes poderes políticos, económicos y militares tratan continuamente de establecer. Un ejemplo de ello es el portal WikiLeaks (WikiFiltraciones) [4] que, desde 2006 hasta el momento presente, periódicamente

publica informes que sacan a la luz aquellos comportamientos inmorales o actividades carentes de ética y generadoras de situaciones de injusticia llevadas a cabo por gobiernos y empresas de todo el mundo, y que éstos poderes tratan de ocultar por todos los medios.

Es obligado tener siempre presente que esta revolución de las tecnologías de la información y de la comunicación viene dando origen a nuevos tipos de delitos, con la consiguiente creación de nuevas mafias, o más modernizadas y, por tanto, con mayores posibilidades delictivas. Hoy en día, a nadie se le escapa la precaución con la que hay que moverse en la red a la hora de facilitar datos de cuentas bancarias, la numeración de tarjetas de crédito, claves personales de acceso al correo electrónico o a otros lugares de acceso restringido; por no hablar del mundo de los peligrosos virus informáticos y las siempre novedosas vías con las que tratan de introducirse y contaminar los ordenadores tanto de empresas, bancos, universidades, departamentos de la Administración Pública y, obviamente, también los personales. Virus que, cual temibles guerreros invisibles, tienen como objetivo dañar de la manera más importante posible a los propietarios de los ordenadores atacados y, simultáneamente enriquecer a sus creadores y manipuladores.

Debemos asumir que las potencialidades de estas nuevas tecnologías nos están cogiendo muy desprevenidos, tanto que ya son bastantes las voces que ponen de manifiesto que este tipo de sociedades informacionales requieren de modificaciones urgentes en la Declaración Universal de los Derechos Humanos para asegurar y velar por el Derecho a no ser engañados y manipulados sobre la base del control y difusión sesgada de información.

Las TIC posibilitan almacenar todo el conocimiento disponible en soporte escrito y audio; distribuirlo, hacerlo accesible a todo el mundo, con lo cual, cualquier intervención o innovación que se desee generar en cualquier parte del mundo, tiene muchas más facilidades para estar fundamentada sobre la base de estudios e investigaciones de gran relevancia y de mayor actualidad. El problema está en que para ello se requiere un fuerte compromiso con la democratización y accesibilidad al conocimiento. En una sociedad donde el conocimiento es una mercancía con la que sus propietarios tratan de hacer el mayor negocio posible la democratización es muy fácil que acabe reducida a un mero eslogan vacío de significado. Ante el dilema de si colocarlo al servicio de los más favorecidos o de los grupos más poderosos no es difícil averiguar que será este último colectivo el que logrará que el fiel de la balanza se incline de su lado. Tengamos presente que, como acertadamente subraya Boaventura de Sousa SANTOS (2007, pág. 29), "la ausencia de este derecho universal ocasionó el masivo epistemicidio sobre el que la modernidad occidental construyó su monumental imperial conocimiento". Un conocimiento construído y divulgado de manera sesgada y utilizado para

beneficiar a los países y grupos sociales más poderosos.

En consecuencia, la elaboración de una Carta de los Derechos de la ciudadanía a la información y al conocimiento, que debería elaborarse bajo los auspicios de la ONU, se convierte en una tarea verdaderamente inaplazable.

Este Derecho a información fidedigna se convierte en básico para cualquier sociedad democrática, pues su funcionamiento requiere de una opinión pública bien informada y educada que cotidianamente debe tomar decisiones y participar en numerosos ámbitos sociales. Asimismo, esta carta de derechos es urgente enun mundo en el que las políticas de capitalismo cognitivo tratan de privatizar la información y convertirla en negocio o, algo que incluso es aún más grave, en derecho a la desinformación; o sea, el comportamiento que suelen manifestar determinadas agencias de noticias, grupos mediáticos, grandes empresas, monopolios e, incluso, servicios secretos de algunos Estados para intentar manipular la realidad y ponerla al servicio de quienes son sus propietarios o les financian.

Ante el crecimiento de los medios de comunicación, del número de portales en Internet destinados a ofrecer toda clase de informaciones, a la complejidad de las redes sociales que constantemente crecen en número de personas a las que interrelacionan, urge una educación destinada a transformar la subjetividad de quienes participan y recurren a estos medios para informarse y comunicarse. Hacerles conscientes de que no deben contentarse con ser espectadores pasivos y silenciosos, sino transformarse en auténticas ciudadanas y ciudadanos; en seres humanos con capacidad para decir, opinar y valorar toda aquella información a la que acceden.

Hay que establecer un estilo ético de utilizar los medios. Al igual que los movimientos sociales de izquierdas y progresistas vienen sirviéndose de Internet para llevar a cabo un trabajo de denuncia y de movilización social, de generación de nuevas propuestas de acción más democráticas y liberadoras, las personas, a título individual o como miembros de colectivos, pueden recurrir a Internet para divulgar informaciones de importancia a las que acceden, para amplificar la voz de aquellos grupos sociales con menor poder, facilitar la divulgación de sus iniciativas, documentos, denuncias y alternativas, ...

Los distintos grupos sociales y colectivos, sean del tipo que sean, tienen en las tecnologías informáticas un campo de posibilidades de acción y de empoderamiento como nunca antes seríamos capaces de imaginar; de acelerar la solución de muchísimos problemas e, indudablemente, de enriquecer el conocimiento disponible, haciéndolo más accesible a un mayor número de personas.

Estamos ante nuevas y más ricas posibilidades para impulsar la participación de la ciudadanía y, lo que es igualmente decisivo, de democratizar mucho más el

conocimiento existente, de facilitar su acceso a quienes no se mueven en el entorno físico de sus productores; de que aquellas personas con tradiciones culturales muy diferentes a las hegemónicas puedan acceder a otros saberes, recursos e instituciones a las que antes tenían vetado su acercamiento, tengan posibilidades de evaluar su calidad y la justicia de tales producciones culturales implicándose, asimismo, en su perfeccionamiento y en la apertura y generación de nuevas posibilidades.

Los entornos tecnológicos marcan nuevas formas de estar en el mundo; condicionan nuestros sentidos, imponen rutinas, abren posibilidades antes ni imaginadas. Disponemos de tecnologías muy potentes que facilitan, de manera inimaginable una década atrás, el acceso a la información, pero el problema radica en las posibilidades de que todos los seres humanos puedan aprovecharla, sacarle jugo. De ahí, la importancia de repensar la educación, de actualizar los sistemas educativos prestando mayor atención a las transformaciones que está originando esta revolución tecnológica. Una persona rodeada de la mejor tecnología informática, de las bibliotecas más dotadas y de las bases de datos más completas podrá beneficiarse de ellas, en mayor o menor grado, en función de su nivel educativo, de su bagaje cultural y, obviamente, de sus destrezas técnicas para moverse en la red.

Necesitamos perfeccionar los actuales modelos de gestión del conocimiento, como vía para hacerlo cada vez más accesible y dotarlo así de mayores potencialidades mediante una adecuada política de divulgación, de estrategias para facilitar una mejor comprensión y un óptimo aprovechamiento. Uno de los afanes más urgentes en los actuales modelos de sociedades del conocimiento. Es preciso ser muy conscientes de que el conocimiento es información reflexionada, valorada, sistematizada y puesta en acción para producir o contribuir a la mejora de los procesos y actividades científicas, tecnológicas, económicas, culturales, ...; el mejor camino para la construcción de una sociedad más justa, equitativa, humanista y solidaria.

2. Revolución en las comunicaciones

Como resultado de las revoluciones científicas, políticas y sociales, juntamente con la posibilidades que nos ofrecen las tecnologías de la información y de la comunicación, tanto el tiempo como el espacio han sido transformados; lo que está convirtiendo en realidad la aparición de sociedades realmente globalizadas. Las nuevas facilidades de unas mejores comunicaciones tanto físicas como virtuales abren todo un mundo de oportunidades, nunca antes imaginadas, de comunicación, interacción, colaboración y aprendizaje. Es de destacar el enorme impacto de Internet, que acabó por convertir al planeta en una aldea global. No obstante, las dificultades de algunos países y colectivos sociales para acceder

tanto a Internet como a las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, contribuyen a generar muchas injusticias. No todas las personas, ni todos los países tienen posibilidades de poseer y usar estas tecnologías. De ahí, que algo que viene siendo objeto de debate y seguimiento con mucha frecuencia es el tema de la brecha digital; o sea, la separación que existe entre las personas, colectivos sociales, países o núcleos de población en función de sus posibilidades económicas para acceder a las Tecnologías de la Información y la Comunicación; del desarrollo tecnológico alcanzado o de las facilidades dadas por otros países más desarrollados, dispuestos a compartir o a ofertar el hardware o el software necesario, pero también de las capacidades de la población y de sus distintos niveles de alfabetización para acceder y manejar este tipo de tecnologías. Asimismo, el discurso de la brecha digital se utiliza para subrayar una tradicional diferencia entre las personas que tienen acceso a más información y de mejor calidad, inforricos, y quienes se sitúan en el otro polo, o sea, que no pueden acceder o lo hacen únicamente a la información basura, infopobres. Esta distinción siempre existió a lo largo de la historia, pero en el momento presente, dadas las potencialidades de las nuevas tecnologías de la información, se ve mucho más agravada.

En general, en los estudios realizados hasta el momento acostumbran a aparecer de manera reiterada dos tipos de brecha digital:

1. Brecha geográfica y económica, que depende de la disponibilidad y facilidad en el acceso al hardware y al software, así como de la infraestructura de las redes, de la calidad y velocidad de las comunicaciones que permiten los anchos de banda disponibles. Hay países y, dentro de éstos, zonas con mejores o peores infraestructuras, dependiendo de su nivel de riqueza y ubicación geográfica. Esta brecha suele delimitarse geográficamente entre quienes habitan en los países económicamente más desarrollados y en el resto del planeta.
2. Brecha social y/o generacional, que depende de las capacidades de cada persona, de su nivel educativo y de la información y grado de dominio de estas tecnologías; del bagaje cultural disponible y del conocimiento básico necesario para desenvolverse en la red y utilizar sus posibilidades de manera eficiente.

Las investigaciones disponibles nos dicen que todavía existe una brecha entre las personas mayores y la juventud; y dentro del primer colectivo, son las mujeres de mayor edad las que están en peores condiciones. No obstante, los datos más recientes parecen resaltar que esta ruptura ya no se constata entre las mujeres jóvenes y los chicos, pues la brecha existente hace unos años está desapareciendo con enorme rapidez (ERT, 2009).

La primera de las brechas, geográfica y económica, no hace más que volver a ponernos delante de los ojos las terribles injusticias humanas a la hora de la distribución de los recursos que existen en nuestro planeta. Es esta una modalidad de brecha directamente vinculada al nivel de riqueza de los distintos países y que permite distinguir a los países del Primer Mundo de los del Tercer Mundo. La segunda brecha tiene causas más complejas, pero fundamentalmente están vinculadas a la educación recibida y a las posibilidades concretas de actualización de la formación, o sea, a que las personas puedan hacer realidad el principio de una educación a lo largo de la vida al garantizársele el acceso a redes institucionalizadas de educación permanente.

Sin embargo, esta misma temática de la brecha digital no es un fenóme-no que sea interpretado y valorado de forma unánime. Este tipo de clasificaciones, que obviamente tiene sus razones de peso, ya que, por ejemplo, los países africanos [5] tienen muchas más dificultades para acceder a estos recursos tecnológicos, se suelen instrumentalizar interesadamente por los grandes monopolios de la industria informática y de telefonía. Entre las principales críticas que se hacen a esta línea divisoria digital, destacan las realizadas por el profesor de la Universidad de Cambridge, Benjamin M. COMPAINE (2001), quien sostiene que se trata de una polémica que suele ser objeto de manipulaciones políticas y económicas; que sirve para ocultar los enormes intereses empresariales que hay detrás del mercado de estas tecnologías.

Es muy llamativa la promoción a través de numerosos medios de comunicación de una especie de "discursos de salvación" vinculados a los múltiples aparatos que se agrupan bajo el epígrafe de Tecnologías de la Información y la Comunicación y a su correspondiente software. Discursos que subrayan un notable determinismo tecnológico al presentar el progreso vinculado de manera exclusiva a la disponibilidad del mayor número posible de aparatos y a un software completamente actualizado; tratando de disimular un mercado en el que se mueven muchísimos millones de euros. Sus bombardeos mediáticos, construidos por apologetas que instrumentalizan aquellas investigaciones y publicaciones que se suman a sus líneas argumentales, machaconamente procuran convencer a toda la población y a sus gobernantes de que la solución a todos sus males está en la compra de este tipo de hardware. A continuación, sus compradores pasan a depender de esas mismas empresas suministradoras para poder tener acceso a las constantes actualizaciones del correspondiente software.

Pero la realidad es que ninguna tecnología puede eliminar las diferencias que se están dando entre quienes poseen mayor bagaje cultural y, por tanto, saben sacarle mejor partido a estas máquinas, y quienes tienen peor formación y más dificultades para la utilización de estos dispositivos tecnológicos. En más de una ocasión podemos ver a personas con aparatos muy sofisticados, dotados con los

últimos avances, pero a los que no saben sacarle provecho. Todavía es frecuente encontrar a quienes recurren a un ordenador personal como si fuera una máquina eléctrica de escribir pues el resto de sus funciones les sobran.

Las mismas diferencias que vienen dándose en los sistemas educativos entre el alumnado según sea su clase social y capital cultural de origen, su etnia o su procedencia urbana o rural, seguirán existiendo por mucho que las instituciones escolares en las que estudian dispongan de las tecnologías más vanguardistas del momento, si no se toman simultáneamente otro sinfín de decisiones. Por ejemplo, la revisión del currículum obligatorio, la apuesta por una mejor formación y actualización del profesorado, además de llevar a cabo un importante número de intervenciones en su entorno familiar y vecinal, en el mercado laboral, y en el ambiente en general que rodea y conforma el mundo de los estímulos de cada niña y niño. Eso sí, lo que estas tecnologías están haciendo es acentuando aún más estas diferencias cuando quienes no acceden a ellas son los grupos sociales más desfavorecidos.

En líneas generales, la utilización de las TIC, a título individual, va a estar condicionada por los rasgos siguientes: la motivación personal para acceder, la formación cultural que se posee y las destrezas técnicas desarrolladas, las posibilidades reales de acceso a este tipo de tecnologías y al software apropiado, y la disponibilidad de recursos económicos para su renovación y actualización, cada vez en plazos más cortos.

No obstante, las Tecnologías de la Información y la Comunicación abren las puertas a un mundo con muchísimas posibilidades y oportunidades. No cabe duda que facilitan un mejor y más rápido acceso a la información, mejores posibilidades de divulgar aquella información que cualquier persona produce, de compartir y de trabajar en equipo, salvando las distancias espaciales y temporales.

Esta tarea de compartir información, sin tener que pedir permiso a los propietarios de las empresas mediáticas o a quienes las dirigen, es lo que facilita el surgimiento de las Multitudes inteligentes o "Smart Mobs", utilizando la expresión de Howard RHEINGOLD (2004); o sea, personas que mediante su acceso a esta clase de tecnologías de la información y de la comunicación pueden actuar de común acuerdo aunque no se conozcan. Recordemos, por ejemplo, movilizaciones sociales que concluyen en enormes manifestaciones políticas que son convocadas recurriendo, principalmente, a los teléfonos móviles y en concreto vía mensajes SMS [6].

Estamos ante transformaciones en las comunicaciones que abren un sinfín de expectativas en cuanto a las posibilidades de construir un mundo mejor; cambios que vienen a insuflar nueva energía en las esperanzas en que "otro mundo es posible". Las mudanzas en este ámbito de las revoluciones en las comunicaciones

están dando lugar a dos dinámicas de un enorme calado. Una, es el fenómeno de las comunidades virtuales y, otra, es la de la creación de un nuevo tipo de conocimiento compartido, más democrático y accesible a todo el mundo.

1. Uno de los frutos realmente interesantes de la revolución digital es la eclosión de las comunidades virtuales, también denominadas "comunidades en línea" o "comunidades electrónicas"; algo que está mudando de un modo radical las relaciones interpersonales y las relaciones laborales y profesionales. Uno de los muchos logros de Internet es que hizo posible la construcción de plataformas virtuales para integrar y vertebrar este nuevo tipo de redes sociales; un buen ejemplo de este tipo de plataformas son lugares ya muy conocidos en la web como: Facebook (www.facebook.com), MySpace (www.myspace.com), Twitter (twitter.com), Friendster (www.friendster.com), Second Life (secondlife.com), Tribe (www.tribe.net), Xing (www.xing.com), Tuenti (www.tuenti.com), Dejaboo (dejaboo.net), Festuc (www.festuc.com/es), LinkedIn (www.linkedin.com), etc.

Cada comunidad virtual está formada por un grupo de usuarias y usuarios de Internet cuyos vínculos, interacciones y relaciones tienen lugar no en un espacio físico sino en un espacio virtual, mediante chats, blogs, videoconferencias, correos electrónicos, etc. Personas que interactúan con un propósito definido, para satisfacer sus necesidades (intelectuales, afectivas, de socialización) o para llevar a cabo acciones o desempeñar roles específicos.

Esta clase de tecnologías propicia cambios en el modo de acceder y conocer a personas; afecta a las identidades personales, pues tampoco podemos obviar que la red permite que un mismo individuo funcione con varias identidades simultáneamente, contribuyendo, en consecuencia, a generar también reacciones, previstas e imprevistas, en otras personas. Incluso contamos con herramientas específicamente destinadas a construir y probar a vivir con nuevas identidades, como es el caso de Second Life (secondlife.com).

Todo este amplio abanico de direcciones virtuales son de enorme interés desde el punto de vista social, cultural, educativo, intelectual, lúdico, laboral o económico, dado que agilizan y facilitan la comunicación tanto de quienes ya integran un grupo de intereses o aficiones, una empresa o una organización; como por la potencialidad de las relaciones que permite construir con otras personas desconocidas, pero de gustos o de ideales parecidos, así como, desde la óptica más empresarial, con personas interesadas en entrar en la plantilla de una empresa o con una clientela potencial.

En general, las comunidades virtuales abren grandes posibilidades en los procesos de comunicación, socialización interpersonal y comunitaria, así como en todo lo relacionado con la resolución de la más amplia variedad de problemas. Algo que explica la existencia de redes específicas con amplia variedad de fines; por ejemplo, hay redes destinadas a tratar de analizar y resolver problemas

políticos y sociales; otras con fines más profesionales, con objetivos como los de poner en comunicación a profesionales que no se conocen, divulgar los currícula de trabajadoras y trabajadores; redes tecnológicas en las que las personas se ayudan unas a otras en la resolución de problemas con las nuevas tecnologías de la información o con el software; redes educativas, etc.

Las redes permiten generalmente interaccionar con personas de orígenes, culturas, edades, niveles de formación diferentes pero con algunos intereses comunes. Cada comunidad, en sus interacciones virtuales, a través de Internet y de la telefonía móvil, en función de los propósitos que se plantea, de su razón de ser, establece de modo autogestionario unas condiciones para ser aceptado y una normas a seguir por quienes la integran. Al mismo tiempo, cada una de estas webs pensadas para articular redes, como Facebook, Twitter, MySpace, ... están perfeccionando, día a día, su tecnología para hacerla más funcional y atractiva. Continuamente ponen en acción recursos destinados a facilitar el trabajo a sus usuarias y usuarios, así como para atraer a otros potenciales clientes. Pero aun así, no debemos de olvidar que uno de los principales problemas que plantea este tipo de herramientas es el de la privacidad de la información (textos, fotos, direcciones, datos personales, ...) que las personas ponen al alcance de sus amistades. Cada cierto tiempo los medios de comunicación de masas traen a colación informaciones, rumores y también bulos, que ponen en duda la ética empresarial que subyace a la gratuidad y facilidades de acceso a estos sitios de la red. Sin embargo, es preciso subrayar que quienes integran estas comunidades virtuales rápidamente se movilizan, cada vez con mayor eficacia, para forzar a las empresas propietarias del software a que demuestren y se comprometan con el derecho a la privacidad.

Las comunidades virtuales están contribuyendo también a multiplicar las acciones de los nuevos movimientos sociales críticos con la globalización neoliberal; a amplificar sus propuestas alternativas y sus campañas de denuncia. Mediante este tipo de tecnologías también se educa una nueva ciudadanía crítica que aprende a poner en duda los discursos a los que accede, pues, normalmente, es más difícil ocultar aquella información que compromete a los grandes poderes políticos, económicos, empresariales y culturales. La red conforma personas con mentalidad más vigilante. Algo que en el pasado era más difícil, precisamente por el control casi omnímodo que establecían los grandes monopolios de la información y el grado de silencio al que podían someter a quienes pensaban de modo diferente, a quienes tenían acceso a información más comprometida para el poder. Ahora, las TIC están ayudando a los colectivos sociales más concienciados a llegar a un mayor número de personas y, de este modo, son una valiosa ayuda para que éstas se coeduquen y asuman la importancia de asumirse y ejercer como ciudadanos y ciudadanas, convirtiéndose

en verdaderos agentes de transformación de la sociedad.

Donde radica el mayor peligro de las redes sociales es en el uso que pueden llegar a hacer los menores de edad sin la formación suficiente. Aunque últimamente las propias redes prohíben el acceso a sus plataformas a los menores de edad, no obstante este control es demasiado laxo y fácil de burlar. Normalmente, como "nativos digitales" dominan todos los aspectos técnicos necesarios para conectarse a cualquiera de las numerosas redes sociales que periódicamente van surgiendo. Sin embargo, la falta de una educación apropiada puede llevarles a correr riesgos muy importantes, al ignorar muchas de las consecuencias que conlleva la divulgación de su identidad digital mediante fotos, datos de su vida privada, de su hogar, de sus amistades, ...; en general, ante la falta de criterios selectivos para establecer sus contactos.

Con demasiada frecuencia es esta falta de preparación para tomar decisiones en Internet lo que origina una fácil y demagógica demonización de las redes sociales. Acostumbra a ser habitual seleccionar los malos usos de cualquier red so-cial para seguidamente generalizar que todas suponen una pérdida de tiempo o una importante fuente de peligros. En este sentido, en numerosas ocasiones suele ir por delante el código penal. Pese a que todavía tiene importantes lagunas en este ámbito de la comunicación, existe un número importante de personas que desconocen cómo defender su intimidad y sus derechos en Internet, de qué manera servirse de los apoyos que le puede proporcionar la legislación vigente.

Este nuevo tipo de interacciones en comunidades virtuales a la par que nos deja patente la existencia de una brecha digital entre quienes saben utilizarlas y quienes no, afecta y, en los próximos años mucho más, a las posibilidades de aprendizaje de cada persona.

Conviene ser consciente de que las distintas redes sociales pueden ser de gran utilidad en los centros escolares, en el sentido de que se puede trabajar con ellas en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La virtualidad posibilita la creación de nuevos ambientes de aprendizaje tanto formales como informales, en el grado en que favorece establecer contactos y organizar debates con un mayor número de personas, ubicadas en espacios tanto próximos como distantes; acceder a recursos culturales mucho más variados y diversificados en sus formatos y niveles de complejidad y profundidad de las informaciones; a la par que ya no van a existir impedimentos o límites con los horarios.

Una de las maneras mediante las que el profesorado y el alumnado pueden aprender las posibilidades de estos recursos es trabajando con ellos mediante metodologías didácticas activas y reflexivas; y con mucho mejor aprovechamiento si se recurre a alguna forma de aprendizaje basada en la

investigación-acción.

Es sobre la base de una adecuada formación como el sistema educativo debe capacitar a las nuevas generaciones para aprender a tomar la iniciativa en la defensa de sus derechos en estos nuevos ámbitos virtuales y de las comunicaciones. Una educación que debe ayudar a comprender tanto los derechos individuales como los de los demás. Al igual que cualquier ser humano está obligado por la ley a denunciar cualquier delito del que tenga constancia, también es preciso ser consciente de que se debe denunciar aquella información a la que uno accede de manera intencionada o no, pero que puede resultar constitutiva de delito. Una educación que incida en valores como la solidaridad, la justicia y el respeto es también imprescindible en estos nuevos contextos digitales.

2. Otra de las interesantes dinámicas abiertas con esta revolución en las comunicaciones es la de las facilidades para la creación de un nuevo tipo de conocimiento compartido, más democrático y accesible a todo el mundo.

La Wikipedia (http://www.wikipedia.org), es un buen ejemplo de las posibilidades de democratización del conocimiento que permite la red. Recordemos el modo en que se construían las enciclopedias tradicionales, editadas en soporte libro. Había un equipo director, responsable de su edición, que luego de consultar bases de datos entre las que seleccionar a personalidades reconocidas oficialmente como expertas en el tema a tratar, se ponía en contacto con ellas y pactaba extensión, formato y modo de redacción del término que se le solicitaba.

Frente a este modelo selectivo y elitista, ahora la Wikipedia o las diversas enciclopedias que se construyen en la red, entre ellas, Microsoft Encarta [7], Citizendium [8], Scholarpedia [9] o Epistemowikia [10], operan con otra filosofía muy distinta. Así, por ejemplo, Wikipedia es una enciclopedia colaborativa creada en un "wiki" o espacio web, que se sirve de un software de escritura colaborativa y de edición sin cortapisas, lo que permite que cualquier persona pueda corregir o añadir la información que considere que permite mejorar el término que se está leyendo y que otra u otras personas fueron elaborando y revisando hasta ese momento. Estamos ante modelos de enciclopedias construidas de forma colaborativa, tratando de aprovechar los conocimientos de todas cuantas personas acceden a la red. Tengamos presente que, por ejemplo, el lema de Wikipedia es "la enciclopedia libre que todos podemos editar" y, según palabras de uno de sus cofundadores, Jimmy WALES, el proyecto constituye "un esfuerzo para crear y distribuir una enciclopedia libre, de la más alta calidad posible, a cada persona del planeta, en su idioma", para lograr "un mundo en el que cada persona del planeta tenga acceso libre a la suma de todo el saber de la

humanidad” [11]. Son textos abiertos en los que cualquier persona, identificándose previamente, puede incluir un término o corregir un texto. Se parte del presupuesto de que hay muchas personas que saben mucho de un tema, pero nadie las tiene identificadas previamente. En esta clase de enciclopedias cualquiera puede escribir sobre aquello que domina, pero también el resto de las usuarias de ese servicio puede corregir esa información, en la medida en que detecte algún error o, simplemente, desee mejorar o actualizar la información disponible hasta ese momento.

El foco de atención de estas bases del saber digitalizadas, en los primeros momentos de su nacimiento se caracterizó por una notable explosión informativa; más preocupados por subir a la red la mayor cantidad posible de datos, reseñas y apuntes, por engrosar el número de términos que iban conformando estas enciclopedias. En estos momentos, los objetivos están más centrados en vigilar la calidad y el rigor de las informaciones que en ellas se incorporan; en poner atención en la necesidad de mencionar las fuentes de la información para poder contrastarlas y valorarlas con mayor facilidad. Muy recientemente, por ejemplo, Wikipedia para mejorar la calidad y veracidad de los contenidos ha incorporado WikiTrust, una herramienta adicional que facilita la revisión crítica de la información vehiculada. Trata de ofrecer niveles de confianza sobre la veracidad y rigor de la información con la que se explica o describe cada término; recurre para ello a un código de colores. El sistema destaca el fondo del texto con distintos colores desde el anaranjado hasta el blanco; ambos colores subrayan respectivamente el nivel mínimo y máximo de confianza en la información contenida.

A partir del ejemplo de Wikipedia, surgieron también las enciclopedias más especializadas, como por ejemplo: The Internet Encyclopedia of Philosophy [12], Enciclopedia Virtual Ambientum [13], Artcyclopedia [14], etc.

La gente comparte sus conocimientos y experiencias, conformándose así un patrimonio de conocimiento compartido, una cultura colectiva en la que la autoría pasa a un segundo término. Un conocimiento que desdibuja a las individualidades que lo construyen y reconstruyen continuamente, cuyo control y manipulación se hace más difícil, pues quien accede a estos recursos informativos ya lo hace con una mirada más crítica, sabiendo que puede contener errores muy importantes. De ahí que, tanto quienes mantienen el portal en el que se ubican estas enciclopedias como las personas que acceden a ellas, se preocupen de establecer controles que eviten las mentiras, manipulaciones y censuras.

En muchos casos, son las personas adultas de mayor edad las que más ponen en cuestión este tipo de fuentes informativas, pero la mayoría de las veces es

sobre la base del desconocimiento de los filtros con los que se incluye o modifica la información vehiculada en estas webs.

No obstante, el funcionamiento de estas redes informativas sirve para renovar con más argumentos la necesidad de educar al alumnado en la lectura crítica, así como en la escritura colaborativa. Poner delante de las miradas del alumnado las ventajas y los riesgos de la información que almacena la red y, en concreto, estas fuentes informativas. No se trata de incrementar las presiones para impedir que chicas y chicos accedan a la red por los peligros que ésta pueda acarrearles, sino de educarles para que sepan bien lo que hacen cuando están conectados. La solución rara vez está en quitar las conexiones a la red, sino en educar para que sepan sacar partido de ella; desenvolver una mirada vigilante y un compromiso crítico con estos nuevos espacios virtuales.

El potencial de las redes está, asimismo, vinculado al desarrollo del "software libre" frente a los programas "privativos"; algo que ya nos deja ver que estamos hablando de las posibilidades reales de que estos dispositivos estén o no accesibles a todo el mundo. La etiqueta de software privativo nos lleva inmediatamente al mundo de los negocios de las grandes multinacionales que lo producen y venden, al tiempo que los poderes públicos les facilitan esa posibilidad de comercialización. Es preciso subrayar que todavía es minoritario el traba-jo de las Administraciones públicas con software libre, y su recomendación a todas las instituciones y personas que están a su servicio. Tampoco las ayudas económicas de los poderes públicos son todo lo convincentes que deberían ser para diseñar y desarrollar este tipo de programas y así ponerlos al alcance de toda la ciudadanía.

Una sociedad regida por una auténtica justicia social y distributiva debería tener al frente gobiernos preocupados por hacer accesible a toda la población un recurso de tanto poder y posibilidades como es el software libre. Un software que, además, permita el acceso al código fuente y, por tanto, que pueda ser modificado para que cada usuaria y usuario pueda acomodarlo mejor a sus necesidades.

Apostar por software libre o público permite, asimismo, que cualquier persona pueda contribuir con su trabajo a mejorar este recurso, poner a disposición de quien lo precise sus conocimientos y destrezas y, de este modo, mostrar su solidaridad con el resto de la sociedad.

Las políticas públicas tienen que involucrarse con mayor credibilidad en hacer accesible a toda la población unos recursos tecnológicos tan decisivos tanto para el trabajo de las instituciones y organizaciones sociales y comunitarias, como para cada persona. Al igual que las sociedades lucharon, y continúan haciéndolo, por una sanidad pública y de gran calidad, la apuesta por un futuro más justo, democrático y solidario demanda un mayor compromiso de los gobiernos por el

acceso a estas nuevas tecnologías de la información y de la comunicación y, por lo tanto impedir los monopolios, y el control y dependencia que ello generaría.

En relación a la problemática del abuso empresarial, de las amenazas que se derivan del enorme potencial de la red, cabe destacar el papel de vigilancia que desempeña la Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT) [15]. Este organismo dependiente de las Naciones Unidas es el encargado de regular las telecomunicaciones a nivel internacional, entre las distintas administraciones y empresas operadoras. Fue creado en 1992, con la misión de contribuir a difundir un acceso equitativo, sostenible y asequible a las tecnologías de la información y la comunicación y, de este modo, fomentar un mayor desarrollo social y económico. Su sede central radica en Ginebra, Suiza, y está integrada por 191 Estados Miembros y más de 700 miembros de sector y asociados. En él participan representantes de los poderes públicos de los Estados miembros, organizaciones reguladoras de las telecomunicaciones, operadores de redes, fabricantes de equipos, empresas de diseño de programas informáticos, organizaciones económicas, ... Hasta la fecha, no obstante, se echa en falta la presencia de organizaciones realmente representativas de los usuarios y usuarias, así como de quienes se mueven en el ámbito del software libre.

Esta institución tiene el encargo oficial de hacer accesible y conectar a todos los habitantes del planeta a las tecnologías de la información y la comunicación, prestando una especial atención a quienes tienen mayores dificultades. En palabras de su actual Secretario General, Hamadoun I. TOURÉ, "como organismo especializado de las Naciones Unidas para las TIC, estamos comprometidos a acelerar los Objetivos de Desarrollo para el Milenio previstos para 2015 y fomentar las capacidades de las personas en todo el mundo a fin de que dispongan de los medios necesarios para buscar información y conocimiento. Estamos dedicados a asegurar el acceso a las comunicaciones siempre y en todas partes y a precios asequibles" [16].

Hablar de democratizar la red conlleva garantizar el derecho de cualquier persona a informar y compartir sus conocimientos y experiencias con quien decida, e impedir que los grandes monopolios traten de controlar la memoria colectiva y, en definitiva, la historia pasada, el presente y, por tanto, el porvenir. Supone establecer límites a los grupos empresariales en sus aspiraciones de monopolizar su uso y poner a su servicio los datos privados que cada usuaria y usuario tiene almacenados en la red.

Apostar por una web democrática supone mecanismos para defenderse de cualquier hegemonía mediática destinada a imponernos ideologías políticas, pautas culturales, modelos de consumo, roles a desempeñar, etc.

Las nuevas tecnologías conllevan, no sólo saber utilizar y servirse de los nuevos aparatos digitales, de las posibilidades de su software, sino también

poner el foco de atención en las nuevas facilidades para la comunicación e interacción que pueden propiciar; en la generación de nuevas prácticas sociales, de nuevos contextos y comunidades de aprendizaje y de socialización más democráticas y respetuosas con la idiosincrasia, historia y cultura de cada sociedad y, asimismo, de cada persona.

Asumiendo este telón de fondo, podemos utilizar la interconectibilidad para ir construyendo una ética global compartida, que haga posible la utilización de estas redes virtuales para mejorar la vida de las personas; para ayudar a denunciar todas las políticas, instituciones y medidas destinadas a seguir oprimiendo a pueblos enteros y a numerosos colectivos sociales. En esta tarea ya tienen algún camino recorrido las grandes Organizaciones No Gubernamentales, como Amnistía Internacional, Greenpeace, Médicos Sin Fronteras, Intermón Oxfam, "Save the Children", o "Survival".

A la hora de pensar en las TIC desde y para las instituciones escolares, conviene ser muy conscientes del importante entramado comercial que subyace en los debates y políticas destinadas a promover su uso en las aulas. Las tecnologías educativas no pueden ser parte sólo de una agenda para mercantilizar todavía más los sistemas escolares. Las preocupaciones y, en general, las líneas discursivas y políticas reales suelen adoptar líneas argumentales del tipo de los discursos de salvación utilizados por las religiones, amenazando con toda clase de calamidades a quienes no tengan sus aulas inundadas con estos recursos. Lo que, en consecuencia, acaba por obsesionar tanto a las Administraciones educativas como al profesorado más por el "sistema de reparto" de ordenadores entre centros, docentes y alumnado, que por promover experiencias didácticas e investigaciones para ver realmente de qué manera la educación puede sacarle más partido tanto al hardware como al software existente y en qué condiciones.

Cuando pensamos en las tecnologías sólo como máquinas, como hardware, lo que más fácilmente se nos desdibujan son las transformaciones que ocurren en los procesos sociales y comunicativos que cada una de esas máquinas o, incluso, un determinado software pone en juego, hace posible o, también, dificulta. Las tecnologías de la información no son únicamente recursos para comunicar e informar, sino que una de las consecuencias más decisivas de su utilización es que transforman las relaciones humanas.

El mundo digital y los diferentes instrumentos o gadgets que está propiciando están alterando el mundo de las relaciones comunicativas y, en consecuencia, deberían ser un recurso más en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas. Una mirada a los gadgets que acompañan la vida cotidiana del alumnado nos permite constatar su enorme impacto, pero en el ámbito de su vida privada y de los tiempos de recreo, hasta el punto que, cada día que pasa, es más fácil

observar entre las pertenencias del alumnado objetos como: teléfonos móviles, iPods, Notebooks, e-Books, Tablets, consolas de videojuegos, ...; a su vez, dotados de herramientas como Skype, TokBox, Blu-ray Disc, mp4, Facebook, Twitter, MySpace, Messenger, DivX, iTunes, Spotify, YouTube, TubeTV, Flickr, Windows Media Player, Real Player, iPhoto, QuickTime Player, GarageBand, iMovie, iDVD, Multi-Touch, y, por supuesto los Navegadores para Internet de mayor uso, procesadores de texto, calculadoras, agendas electrónicas, pendrives, auriculares inalámbricos, etc. El enorme reto que ya está, aunque tímidamente, afrontando el profesorado es el de incorporar este tipo de hardware y software en el abanico de recursos para desarrollar sus propuestas curriculares.

En el mundo de las aulas, nadie va a discutir las oportunidades que abren las TIC, pero sabiendo que lo verdaderamente decisivo es su función de recurso y herramienta para llevar a cabo procesos de enseñanza y aprendizaje, en el marco de la propuesta curricular que se planifica y diseña para ser puesta en práctica.

Este tipo de tecnologías favorecen enormemente nuevas formas de crear, acceder, distribuir, recibir, leer e intercambiar textos, imágenes, películas y sonidos; utilizar y construir hiperenlaces entre esas imágenes, sonidos y textos. Lo que, de la mano de un profesorado bien preparado, va a posibilitar la transformación de una institución tradicionalmente dedicada a reproducir información, en un buen montón de casos, desfasada, en productora de saber, utilizando la expresión de Colin LANKSHEAR y Michele KNOBEL (2008, pág. 200). Unas herramientas que pueden contribuir a hacer factible que el alumnado vaya abandonando una mentalidad escolar, que Chris BIGUM denomina, "puerta de frigorífico" [17]. O sea, cada alumna y alumno realiza la tarea que le encarga el profesorado; seguidamente es evaluado y este trabajo ya puede llevarse para casa, donde podría "publicarse" temporalmente en la puerta del frigorífico. Esta tarea escolar, tradicionalmente, no versa sobre un problema real que le interese o preocupe al alumnado; ese conocimiento reproducido en tales folios no tiene por finalidad resolver dudas o necesidades reales, sino más bien cumplir un requisito para aprobar esa asignatura y poder pasar al curso siguiente.

El modelo que proponen Colin LANKSHEAR y Michele KNOBEL, por el contrario, trata de convertir a los colegios e institutos en instituciones generadoras de saber, en tanto y en cuanto que las tareas escolares se dirigen a construir un conocimiento realmente significativo, que aclara y resuelve dudas, lagunas y problemas reales del alumnado e, incluso de la comunidad. La nuevas tecnologías en las instituciones escolares deben preocuparse por poner a disposición del alumnado la mejor información, las mejores fuentes (sean materiales o personales). Una escuela vinculada con la comunidad tiene, por tanto, el deber de satisfacer lagunas informativas o corregir distorsiones en las líneas argumentales y en los significados que inciden en la vida de las personas

que conforman esa sociedad. Además, en este proceso de construcción del saber comunitario, se favorece el desarrollo de destrezas, actitudes y valores que van a dar como resultado una ciudadanía más crítica, democrática, responsable y solidaria.

Estas posibilidades de comunicación i-mode, convierten en flexibles y fluidos los tiempos y lugares de acceso a la información; facilitan el aprendizaje y la actualización de los saberes que son consustanciales con una sociedad muy dinámica, que exige de todos sus miembros que asuman la necesidad de un aprendizaje permanente, a lo largo de toda la vida de la persona.

Como subrayan Giasemi N. VAVOULA y Mike SHARPLES (2002, pág. 152), "el aprendizaje es móvil en términos de espacio, o sea, se produce en el lugar de trabajo, en casa, y en los espacios de ocio; es móvil entre los distintos ámbitos de la vida, es decir, puede estar relacionado con exigencias laborales, con el perfeccionamiento personal, o con el tiempo libre; y es móvil con respecto al tiempo, o lo que es lo mismo, se efectúa en diferentes momentos del día, en días laborables o en los fines de semana".

Esta revolución en las comunicaciones plantea demandas también novedosas a las instituciones escolares, como son la necesidad de que la ciudadanía se eduque en las múltiples alfabetizaciones imprescindibles para utilizar de una manera experta y crítica las novedades tecnológicas que la revolución digital está generando. Los alfabetismos, según Colin LANKSHEAR y Michele KNOBEL (2008, pág. 81), son "formas socialmente reconocidas de generar, comunicar y negociar contenidos significativos mediante textos cifrados en contextos de participación en Discursos (o como miembros de Discursos)". De ahí que, según estos mismos autores, a los alfabetismos ya más tradicionales (alfabetismo oral, visual, científico, emocional, mediático, ...), tengamos que añadir las actividades de bloguear, escribir fanfic, producir manga, utilizar memes, photoshopear, prácticas de vídeo anime de música (AMV), utilizar poscasts y vodcasts y participar en juegos en red.

Educar siendo conscientes de la actual revolución en las comunicaciones, requiere no sólo adquirir nuevos lenguajes que permitan saber servirse de las posibilidades de esas nuevas tecnologías, sino también ser conscientes de las dimensiones sociopolíticas de las comunicaciones y saberes que desde estos nuevos escenarios se generan. No únicamente lo que venimos denominando como "alfabetismo digital", en el sentido de nuevas y cambiantes formas de producir, distribuir, intercambiar y acceder a textos, imágenes y sonidos por medios electrónicos, sino también las nuevas formas de aprendizaje que estas tecnologías facilitan, por no decir, imponen, basadas en fórmulas más democráticas, participativas, colaborativas, críticas, menos individualistas. Modelos comunicativos más respetuosos con las experiencias y vivencias

personales y, por tanto, que estimulan y logran que cada persona pierda el miedo a implicarse mucho más en la producción de nuevos saberes, a compartir e intercambiar experiencias e información.

Desde el mundo de las instituciones escolares el acceso a la información es fundamental, pero el verdadero foco de atención que distingue a los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en las aulas de los que suceden en los ambientes más informales, es cómo promover tales procesos; cómo convertirlos en educativos, no sólo informativos. En esta dinámica es clave la implicación activa del alumnado en todo el proceso, no como mero receptor de información. A este respecto, son muy importantes las facilidades que aportan las TIC para tratar de conformar situaciones de aprendizaje verdaderamente colaborativo, no únicamente cooperativo, según la distinción que realiza Charles CROOK. Hablar de colaboración implica subrayar una participación social activa por parte de quienes están implicados en la resolución de un problema o de un aprendizaje. "No es algo que deba darse por sentado con independencia de la actividad conjunta que se organice; en cambio, es un estado que debe diagnosticarse a partir del compromiso perceptible de los participantes con la construcción de un conocimiento compartido" (Charles CROOK, 1998, pág. 194). Estas herramientas pueden funcionar para empoderar al alumnado, haciéndole más consciente de sus responsabilidades y, por tanto, de sus derechos y deberes; pero, no nos engañemos, también pueden servir para tratar de "domesticarlo" aún más. "Aunque la introducción de las nuevas tecnologías —en las escuelas— provoquen alteraciones, el hecho es que las relaciones de poder previamente instaladas y sedimentadas encuentran mecanismos para moldear el uso de esas mismas tecnologías como forma de reestablecerse y de fortificarse, aunque de manera diferente" (João M. PARASKEVA, 2008, pág. 36).

Las TIC en el ámbito de la educación, lógicamente, tienen un mundo infinito de posibilidades; pero desde las perspectivas que abordamos en este trabajo, me interesa también destacar la valiosa ayuda que suponen de cara a abrir las mentes del alumnado haciéndole entrar en contacto, por ejemplo, mediante comunidades virtuales, con personas de otros países y culturas muy distantes. Realidades que el eurocentrismo dominante estuvo representando, sobre la base de todo un gran arsenal de tópicos y mentiras, como incultas, salvajes, ignorantes, malévolas, peligrosas, ...

La desvirtuación del "otro" es más fácil lograrla cuando no podemos interaccionar con ellos y ellas; cuando no podemos oír sus voces originales, sus argumentos, sus preocupaciones, etc. El actual desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación nos permite sumar sus miradas a las nuestras y, de este modo, alcanzar mayores distancias y profundidad de análisis; tomar en consideración un mayor número de perspectivas diferentes.

En nuestras sociedades clasistas, sexistas, racistas, homofóbicas, eurocéntricas, la utilización de las TIC debe ir acompañada de propuestas de acción, de reflexiones e investigaciones críticas que hagan más fácil sacar a la luz estas dimensiones perversas; que posibiliten la conformación de nuevas estrategias para hacer frente a esas dimensiones opresivas.

3. Revoluciones científicas

Un axioma muy asumido en el presente es el de la complejidad y globalidad de la realidad, tanto a la hora de analizarla, como de intervenir sobre ella.

La racionalidad científica tradicional originó un enorme bagaje de saberes compartimentalizados, e incluso propició dinámicas de constante rivalidad entre especialidades que se consideraban con derecho exclusivo para analizar e intervenir en lo que, cada una de ellas, consideraba su coto exclusivo de acción. Esta hiperespecialización no fomenta que los distintos ámbitos del conocimiento lleguen a comunicarse unos con otros. Inclusive, en la medida en que se dotaban de academias o colegios profesionales, iban adoptando posiciones más agresivas ante lo que consideraban intrusismo o conocimiento no científico. Cada especialidad, además formaba sus especialistas que, con el paso del tiempo, a su vez continuaban fragmentándose en subespecialidades de alcance más reducido (Jurjo TORRES, 2006).

En la medida en que la sociedad fue cayendo en la cuenta de las intervenciones erróneas que estas microespecialidades llevaban a cabo, por su imposibilidad de entender la complejidad de las relaciones que explican cualquier problema se fue creando un clima más propicio ante otros modos de investigar y de trabajar de corte más interdisciplinar. Hoy, ya es un principio indiscutible que la mayoría de los problemas sociales, económicos, educativos, políticos, industriales, ambientales e incluso personales son transversales, multidimensionales, transdisciplinares, e incluso muchos de ellos transnacionales y planetarios.

Los distintos campos en los que se ha ido organizando el conocimiento científico se ven cada vez más forzados a colaborar activamente entre sí, dado que los saberes cuando están muy fragmentados en pequeñas disciplinas tienen dificultades para hacer frente a realidades y problemas interdisciplinares. Al mismo tiempo que es probable que un número cada vez mayor de esos mismos asuntos requieran de acciones integradas de gobiernos de distintos países, centros de investigación e industrias dado que sus soluciones exigen actuaciones bien planificadas y una determinada coordinación espacial y temporal.

De igual manera, sobre la base de un conocimiento en el que los debates epistemológicos están continuamente en la agenda es como podemos ejercer una mayor vigilancia para evitar los sesgos con los que se han construido

muchas maquinarias científicas que, unas veces de manera intencionada y otras en sus efectos no previstos, funcionaron como instrumentos de explotación y marginación de numerosos colectivos sociales y de pueblos enteros.

Desde mediados del siglo XX el conocimiento científico está renovándose con el surgimiento de nuevas teorías que ponen en tela de juicio los saberes previos, debido al simplismo que caracterizó su construcción. Conocimientos que estaban basados en notables reduccionismos, consecuencia de los modelos de organización de la investigación de un modo disciplinar, en la descontextualización y el aislamiento de muchos de los fenómenos a investigar, por ejemplo, separando objetos y personas para poder observarlos y cuantificarlos mejor, aislándolos del medio en el que normalmente operan. Saberes, asimismo, en cuya producción se ignoraban las biografías, intereses y condicionamientos de quienes financiaban, diseñaban y realizaban las investigaciones.

En la actualidad, el paradigma de la complejidad aglutina a especialistas de diversas disciplinas y áreas de conocimiento que propugnan la perentoriedad de adoptar nuevos marcos teóricos, metodológicos y, en consecuencia, una nueva epistemología que facilite la aparición de teorías y explicaciones más comprensivas de la realidad y generadoras de mayores cotas de justicia social. Desde estos nuevos modelos es como podemos entender mejor la complejidad de lo que sucede y observamos en nuestro mundo y, por consiguiente, sólo así podremos diseñar, poner en práctica, orientar y evaluar modelos de intervención más eficaces en todos los ámbitos de la sociedad; o sea modelos sociales, educativos, políticos, sanitarios, industriales, culturales, ambientales, etc., con mayores probabilidades y niveles de eficacia.

Esta nueva orientación en el trabajo científico ya nos permite confirmar cómo, a medida que tratamos de hacer frente a este tipo de miradas reduccionistas y sesgadas, surgen nuevos campos de conocimiento, cada vez más interdisciplinares, con denominaciones que dejan constancia de estas nuevas filosofías de colaboración y de trabajo en equipo. Es en estas últimas décadas cuando se conforman nuevas especialidades de carácter más interdisciplinar, como por ejemplo, bioquímica, bioinformática, sociolingüística, ingeniería biónica, etnobotánica, estudios culturales, ciencias del mar, estudios de género, cibercultura, etc. (Jurjo TORRES, 2006, pág. 70 y ss.). Asimismo, es cuando cobran mayor relevancia instituciones internacionales destinadas a promover estos planteamientos más interdisciplinares en la investigación, como es el caso de la "Society for Philosophy and Technology - (SPT) [18]" que, a su vez, publica "Techné"; la "Humanities and Technology Association - (HTA) [19]", editora del "Journal for the Humanities and Techno-logy"; la "Academia Scientiarum et Artium Europea" (Academia Europea de Ciencias y Artes); el "Instituto

Mediterráneo de Estudios Avanzados - (IMEDEA) [20]"; "The Economic and Social Research Council - (ESRC) [21]"; "The Association for Integrative Studies [22]"; el "Centro de Estudos Sociais [23]", etc. De igual manera, las revistas más prestigiosas optan por asumir esta filosofía interdisciplinar; así, entre otras: "Bulletin of Science, Technology and Society", "Pedagogy, Culture and Society", "Global Society: Journal of Interdisciplinary International Relations", "Revue des Sciences de l'eau", "Third World Quaterly", "Citizenship Studies", "Science & Sports", "Claves de razón práctica", "Archipiélago", "Revista Crítica de Ciências Sociais", etc.

Este tipo de dinámicas está contribuyendo activamente a generalizar entre toda la población una apuesta como nunca antes hubo en la historia de la humanidad por la integración de las ciencias, la política, las artes, las culturas, las religiones y los saberes populares. Pero no podemos perder de vista que este tipo de interrelaciones precisan de un compromiso radical con los Derechos Humanos; deben de estar iluminadas por una ética que avale las prioridades, funciones y aplicaciones de los nuevos conocimientos y tecnologías. Demanda que también se recoge en el punto 19 del preámbulo de la "Declaración sobre la ciencia y el uso del saber científico [24]", adoptada por la Conferencia Mundial sobre la ciencia, el 1 de julio de 1999, bajo el patrocinio de la UNESCO: "la investigación científica y el uso del saber científico deben respetar los derechos humanos y la dignidad de los seres humanos, en consonancia con la Declaración Universal de Derechos Humanos y a la luz de la Declaración Universal sobre el Genoma Humano y los Derechos Humanos [25]". Como subraya Edgar MORIN (2001, págs. 41-42), "necesitamos civilizar nuestras teorías, es decir, una nueva generación de teorías abiertas, racionales, críticas, reflexivas, autocríticas, capaces de autorreformarse... Necesitamos que cristalice y arraigue un paradigma capaz de permitir el conocimiento complejo".

Sin embargo, conviene también ser conscientes de que el mercantilismo que dinamiza muchas de las revoluciones científicas es la explicación de que algunas disciplinas o campos interdisciplinares, como las humanidades o las ciencias sociales, dispongan cada vez de menor presupuesto para investigación y, obviamente, menos peso en el currículum escolar, mientras que aquellas ciencias con aplicación directa al mundo empresarial y militar se benefician, cada vez más, de presupuestos ilimitados.

Jennifer WASHBURN (2005) ofrece datos contundentes de como en los EE.UU. los grandes monopolios empresariales tienen cada vez más peso e influencia en las universidades y, en consecuencia, están controlando sus agendas de investigación. Durante estas últimas décadas las empresas están transformando en silencio la vida académica. Las inversiones de estos grupos son cada vez

mayores y, poco a poco, los grupos de investigación de las universidades trabajan cada vez más con filosofías empresariales, para tratar de obtener los mayores beneficios económicos que sea posible. Incluso está siendo puesta en cuestión la ética que debería guiar la producción y difusión del conocimiento en este nuevo modelo "académico-industrial", pues para nada se garantiza que los resultados de estas investigaciones no se estén utilizando con fines inmorales y perversos.

Esta mercantilización de la investigación funciona como un importante freno, a su vez, a la investigación básica y teórica, pues las tentaciones que ejerce el dinero son muy grandes, al tiempo que las propias carreras universitarias de este colectivo investigador se ven también condicionadas y "estimuladas" para plantearse metas más utilitaristas; para ponerse al servicio del mercado tal y como está definido por los grandes poderes económicos y militares. Las políticas vigentes de investigación, en la medida en que avanzan las ideologías de corte neoliberal están condicionadas y orientadas, cada vez más, a la búsqueda de la financiación privada, ya que la pública suele estar mucho más limitada, de manera especial cuando los gobiernos de turno son conservadores.

El control de la producción, orientación, utilización y distribución del conocimiento está claramente marcado por el origen de la financiación. En la actualidad, aquí radica también una de las grandes injusticias, pues en muchos países del denominado primer mundo el sistema de financiación es completamente injusto e ineficaz, dado que la investigación básica suele correr a cargo de los gobiernos y organismos públicos, mientras que la más aplicada la condicionan las empresas y fundaciones privadas, para obtener inmediatamente la mayor rentabilidad económica posible. Situación nada equitativa que se puede observar en el modo en que las empresas farmacéuticas obtienen las patentes y condicionan el mercado de los medicamentos (Joseph E. STIGLITZ, 2006, pág. 163 y ss.). Son demasiados los países pobres que no pueden permitirse el acceso a medicamentos socialmente muy urgentes para hacer frente a enfermedades endémicas en sus territorios.

La distribución sesgada por países e, incluso, por continentes de determinadas enfermedades muy dañinas explica también la selectividad de las preocupaciones de las empresas con posibilidades de financiar las investigaciones correspondientes, así como, en demasiadas ocasiones, el "sentido común" socialmente construido de una buena parte de los propios profesionales dedicados a la investigación, que parecen ignorar estas urgencias. Todas las investigadoras e investigadores, según el considerando nº 41 de la Declaración sobre la ciencia y el uso del saber científico de 1999, "deberían comprometerse a acatar normas éticas estrictas y habría que elaborar para las profesiones científicas un código de deontología basado en los principios pertinentes

consagrados en los instrumentos internacionales relativos a los derechos humanos".

A la inmoralidad de estos procesos selectivos a la hora de decidir qué líneas de investigación son prioritarias hay que añadir otros dos fenómenos: el de la biopiratería y el de la demonización de los saberes tradicionales y, más concretamente, los relacionados con la medicina popular o medicinas alternativas. Se denomina biopiratería a la usurpación y monopolización de los recursos naturales y conocimientos populares de los pueblos indígenas y de países en vías de desarrollo sin la autorización de los representantes legales de esos colectivos, dándose la paradoja de que luego esas empresas expoliadoras les condicionan el acceso, utilización, distribución y comercialización de esos mismos recursos y de sus derivados.

No obstante, conviene recordar que esta utilización fraudulenta de los saberes populares está considerada ilegal por la Convención sobre Diversidad Biológica [26], aprobada en la Conferencia sobre Medio Ambiente y Desarrollo en la Cumbre de Río de Janeiro, en Junio de 1992. Convención que los Estados Unidos de Norteamérica no ratificaron, debido a las presiones de las multinacionales farmacéuticas que tienen en ese territorio sus sedes principales. Así, por ejemplo, es escandalosa la apropiación indebida de conocimientos relacionados con las plantas; el modo como determinados laboratorios logran patentarlas para luego impedir que esos mismos saberes populares puedan seguir divulgándose y empleándose, a no ser, mediante la recompra de las "medicinas oficiales y legales" a las mismas empresas que antes las robaron. Como subraya Joseph E. STIGLITZ (2006, pág. 169) "las compañías farmacéuticas han 'redescubierto' lo que la medicina tradicional ya había descubierto hace tiempo: en algunos casos se han limitado a cambiarle el nombre".

Tampoco debemos cerrar los ojos ante la importante línea de producción científica vinculada al desarrollo de armas, tanto biológicas como de destrucción masiva, por más que se intente justificarlas moralmente como medios efectivos de represalia y de disuasión; son consecuencia de políticas de investigación militar con financiación pública, pero bajo fórmulas, en muchas ocasiones, bastante oscurantistas.

En el momento presente, el desarrollo de la industria militar se está beneficiando de dos grandes sinergias. Una, la sinergia entre tres de las grandes revoluciones científicas del presente siglo: la de la física cuántica, de la informática y de la biotecnología, que está suponiendo una verdadera transformación en los modos de intervenir en nuestro mundo; tanto en cuanto a los desarrollos y aplicaciones de estos saberes, como en la propia conceptualización de lo que es la vida en el planeta y en la galaxia. Al tiempo que son innumerables los potenciales beneficios de esta línea de trabajo, también

lo son sus peligros. Otra importante sinergia es la que resulta de la confluencia de la genética, de la robótica y de la nanotecnología en el ámbito de la medicina. Lógicamente, cada una de ellas tiene un potencial increíblemente beneficioso para todos los seres vivos de este planeta, pero tampoco podemos desviar las miradas de quienes tratan de orientar la investigación en esos campo para sacar rentabilidad y ventajas para el ámbito militar y destructivo.

Asimismo, tampoco podemos ignorar que el trasfondo y dinamismo de muchas de estas revoluciones científicas es consecuencia de las luchas sociales en favor de los Derechos Humanos y de las luchas de descolonización que caracterizaron el Siglo XX. Como resultado de estas luchas reivindicativas las sociedades se hicieron más abiertas, multiculturales y pluralistas. Algo que muy pronto contribuyó a poner en cuestión lo que hasta ese momento se consideraba el "conocimiento oficial", el "canon cultural".

Pensemos, por ejemplo, en los controvertidos debates que genera el famoso Canon Occidental elaborado por Harold BLOOM (1995), en un intento de reconstrucción moderna de lo que antiguamente la Iglesia denominaba el catálogo de libros preceptivos. En esta obra lo que el autor hace es marcar como canónicos a 26 escritores y, en consecuencia, convertir algunas de sus obras en lectura obligada e imprescindible. Es este mismo escritor quien, a su vez, no duda en criticar y en etiquetar de "resentidos" a quienes no comparten sus criterios.

En momentos en los que los distintos grupos sociales tradicionalmente marginados comienzan a ser reconocidos, el debate epistemológico se convierte en tarea urgente y, lo que es muy importante, en una dinámica permanentemente abierta. Por consiguiente, estamos en un momento histórico en el que es preciso apostar por una "ecología de saberes", en el sentido que promueve Boaventura de Sousa SANTOS, algo que debería estar en primera línea en las agendas de las políticas educativas y universitarias. O sea, un compromiso real con la "promoción de diálogos entre el saber científico y humanístico que la universidad produce y los saberes legos, populares, tradicionales, urbanos, campesinos, provincianos, de culturas no occidentales (indígenas de origen africano, oriental, etc.) que circulan en la sociedad" (Boaventura de Sousa SANTOS, 2005, pág. 57).

En general, podemos decir que estas dinámicas interdisciplinares que están detrás de las revoluciones científicas de nuestro tiempo acumulan en su haber un importante crecimiento exponencial del conocimiento. Las soluciones a muchos de los grandes problemas de nuestro tiempo ya están ahí, algo que hace muy pocos años ni la ciencia ficción se atrevía a imaginar. Y el futuro aún puede ser todavía más fascinante. Lo que dependerá de las actuales generaciones es crear las condiciones para que estas posibilidades de la ciencia sirvan para facilitar la

vida a todos los hombres y mujeres del planeta, con independencia de su origen y país de residencia, clase social, creencias, género y edad: que todos los seres vivos del planeta se beneficien.

Indiscutiblemente, este tipo de revoluciones científicas tiene importantes repercusiones en los sistemas educativos, en la formación de las generaciones más jóvenes cuyo presente y futuro se mueve ya en este marco de la interdisciplinariedad y de la complejidad. Si la educación tradicional nos disciplinó la mente para mirar y analizar la realidad de manera fragmentaria, nos enseñó a almacenar el conocimiento en compartimentos estancos, en disciplinas trabajadas de un modo inconexo, sin establecer pasarelas entre ellas y, en consecuencia, con muchas dificultades para entender tanto nuestras sociedades como muchas cosas de nuestra vida personal, ahora precisamos también de la educación, de los sistemas educativos, para reconducir esta situación. "La inteligencia parcelada, compartimentada, mecanicista, disyuntiva y reduccionista, rompe lo complejo del mundo en fragmentos separados, fracciona los problemas, separa lo que está unido y unidimensionaliza lo multidimensional". Es una inteligencia miope que normalmente termina cegándose" (Edgar MORIN, 2001, pág. 52).

Estos nuevos espacios de conocimiento e investigación son muy diferentes a las agrupaciones y denominaciones que siguen organizando la vida de estudiantes y docentes en las instituciones escolares de Educación Primaria y Secundaria. Sin embargo, estas nuevas especialidades de corte más interdisciplinar cuentan con un notable poder motivador sobre un alumnado que está siendo bombardeado constantemente por todos los medios de comunicación con las problemáticas que en ellas se abordan, como por ejemplo: el cambio climático, la ecología, el diálogo de civilizaciones, los conflictos armados, las drogas, el terrorismo, las relaciones interpersonales y la sexualidad, la nueva economía política, etnomusicología, periodismo, etc.

El conocimiento más interdisciplinar que se está construyendo en la actualidad demanda un sistema escolar capaz de educar para aprender a moverse en este tipo de marcos de complejidad; para enseñar a convivir en la incertidumbre que acompaña a este modo de investigar, desarrollar y aplicar el conocimiento y las tecnologías que de él se derivan. Las revoluciones científicas en curso exigen enseñar al alumnado a asumir riesgos, a tomar decisiones, a poner en marcha iniciativas, asumir el azar, responder a lo inesperado e imprevisto. Asimismo, son necesarios modelos de enseñaza y aprendizaje que ayuden a las chicas y chicos a ser más reflexivos, a saber juzgar y evaluar las tareas y estrategias en las que se ven envueltos; una educación que promueva la cooperación y el trabajo en equipo, que les convierta en rutina pensar en los demás y en cómo ayudarles, etc. Dimensiones éstas que la educación más tradicional vino descuidando.

4. Revolución en la estructura de las poblaciones de las Naciones y Estados

Esta revolución es la expresión física de un cambio en los sistemas de producción e intercambio y de las mudanzas en los modelos tradicionales de relaciones sociales. A medida que el siglo xx iba avanzando y las grandes industrias y negocios optaban por instalarse en los núcleos urbanos, con la subsiguiente oferta de puestos de trabajo, los procesos de desplazamiento hacia las ciudades fueron haciéndolas crecer a un fuerte ritmo, como nunca antes se había visto. De esta manera, se acabaron conformando espacios más heterogéneos, donde el contacto entre personas pertenecientes a distintas clases y colectivos sociales posibilitaba una convivencia con mayor proximidad y más facilidades para las interrelaciones. Obviamente, en esta dinámica de urbanización van a darse diferencias muy notables entre países y, a su vez, entre las distintas ciudades dentro de un mismo Estado. Así, se irán conformando megalópolis como Chicago, Ciudad de México, Hong Kong, São Paulo, Londres, Barcelona o Madrid, juntamente con ciudades pequeñas como Ourense, Jaén, San Cristóbal de las Casas (México), Madison (EE.UU.) o Ijuí (Brasil). Las oportunidades que ofrecen las grandes ciudades son más que las que facilitan las pequeñas, pero también las dificultades resultan mayores para aquellos grupos sociales más desfavorecidos y con menor poder adquisitivo y, en especial, para los colectivos de personas de mayor edad.

Cuando nos referimos a este reajuste de los espacios elegidos para vivir, suele hacerse hincapié en las enormes posibilidades que ofrecen las ciudades a su ciudadanía frente a los pequeños núcleos rurales. Proporcionan una mayor autonomía, libertad y anonimato, lo que permite una vida menos vigilada que en entornos más reducidos en extensión y donde todo el mundo observa y es observado [27]. Son las ciudades, también, los contextos en los que es más fácil encontrar una mayor variedad de personas con las que poder entablar contacto y socializarse. Es en este entorno donde existe una mayor facilidad para encontrar puestos de trabajo, para acceder a instituciones culturales, educativas y de formación, en general; donde se halla la mejor y más completa red de servicios sanitarios; donde hay mayores posibilidades para elegir y participar en una amplia variedad de actividades de ocio y de tiempo libre. También es en los núcleos urbanos donde las personas encuentran más oportunidades para la participación en los asuntos públicos en el marco de instituciones comunitarias y políticas; donde el acceso a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación es, asimismo, más fácil. La esperanza de vida es mayor en ellas y, también, las tasas de mortalidad infantil son más bajas que en las zonas rurales.

Pero en la toma en consideración de estas transformaciones urbanas, es

obligado detenerse en el fenómeno de las actuales migraciones internacionales, fenómeno que explica la nueva idiosincrasia de los países y de los núcleos de población en los que se concentra la población. Su diversidad viene marcada, asimismo, por la disparidad de las condiciones de las personas inmigrantes que reciben: trabajadoras y trabajadores temporales, estudiantes, profesionales con muy variadas cualificaciones, dirigentes de empresas multinacionales, deportistas de élite, personas refugiadas y solicitantes de asilo político, familiares de inmigrantes que llegaron unos años antes, cargos políticos de gobiernos de otros países, misioneros y propagandistas de otras religiones y creencias con poca presencia en el país de acogida, miembros de mafias internacionales, etc. No todas las personas se desplazan por los mismos motivos y en las mismas circunstancias.

Las distintas razones y posibilidades para viajar y emigrar explican una de las notas que están sirviendo para caracterizar a las sociedades del presente: la diversidad étnica, cultural, lingüística y de creencias de las personas que integran una misma comunidad y nación, proceso que cobra su mayor visibilidad en las ciudades y que adopta tintes específicos en un momento como el actual, donde los procesos de globalización de todo tipo no hacen más que incrementarse.

Este proceso de concentración de la población en las ciudades, de urbanización de la humanidad y, en consecuencia, de despoblamiento de los núcleos rurales alcanza su punto más álgido en el año 2008, con más de la mitad de la población mundial viviendo en ciudades, 3.300 millones de personas, con una humanidad mayoritariamente urbana por primera vez en la historia. Así, por ejemplo, las ciudades en Europa albergan ya a un 80% de la población. Los estudios de prospectiva prevén que a nivel planetario, si el modelo de desarrollo sigue siendo el actual, en el año 2030 más del 60% de las personas vivirán en las ciudades, y más del 75% en el 2050 (UNFPA, 2007).

En las ciudades conviven personas de muy diferentes orígenes geográficos y culturales, lo que suele crear, en bastantes ocasiones, problemas de comunicación, de cohesión y de convivencia, especialmente cuando, como resultado de las políticas que allí rigen, se llevan a cabo agrupamientos diferenciados que visibilizan la precarización laboral, la discriminación. Compartir zonas para vivir puede ir acompañado de un aumento de la tensión y de la conflictividad en esos espacios urbanos, en la medida en que no se acompaña de una reducción de las diferencias entre las distintas clases y grupos sociales a la hora del acceso al mercado laboral, y de las posibilidades de beneficiarse de similares oportunidades en el resto de los servicios culturales, de salud y de ocio.

Tales desigualdades pasan cada vez menos desapercibidas, haciéndose muy visibles hasta en la organización de los espacios. Este es el caso, por ejemplo, de determinados barrios periféricos que pasan a concentrar a los sectores más

desfavorecidos de la población: inmigrantes pobres, sin techo, sin papeles, bandas juveniles, personas drogadictas, prostitutas pobres, ..., a lo que sociológicamente hablando denominamos las "nuevas clases peligrosas". Grupos a los que un sector importante de las clases altas y medias contemplan como no recuperables, sin esperanza, sin posibilidades reales de que se "normalicen", de ser integrados. Son las personas que "sobran" y a las que da la sensación de que las clases más ricas no van a precisar; por esta razón, tampoco les están ofreciendo su colaboración y ayuda.

Quienes primero suelen notar el paro, la destrucción de empleos, la precarización y degradación de los puestos de trabajos son las capas más jóvenes de la sociedad, y en concreto las hijas e hijos de las clases sociales más populares, al igual que las poblaciones inmigrantes de países pobres; colectivos que no encuentran otro lugar para habitar que no sean esos poblados o barrios más marginales.

Esta concentración espacial en zonas diferenciadas en la actualidad es, asimismo, una buena muestra de situaciones que son novedosas en las actuales economías neoliberales, en concreto de la movilidad descendente. Frente al mensaje y ejemplos de otros períodos históricos en los que las posibilidades eran casi siempre de ascender en la escala social, laboral y económica, en la actualidad son demasiados los ejemplos contrarios: la pérdida de estatus, de poder y de recursos para sobrevivir. Gente que hasta hace poco tenía un puesto de trabajo y podía considerarse como miembro de una clase media, normalmente clase media baja, ahora en momentos de crisis del neoliberalismo, pasa a engrosar el mundo de las clases pobres, y desde ese momento estas personas se ven forzadas a localizar una vivienda en este tipo de barrios.

Es muy probable que surjan problemas cuando las ventajas y posibilidades de vida que se ofrecen en las ciudades, y muchas otras que podríamos seguir narrando, están mal distribuidas socialmente en la medida en que sólo las clases y grupos sociales más privilegiados pueden y saben sacarles partido, mientras los colectivos menos favorecidos y más vulnerables se ven coartados en sus oportunidades y, además, expulsados hacia los espacios más degradados; lugares sin condiciones para llevar una vida digna, a la que como ciudadanos y ciudadanas tienen derecho.

En el grado en que crezca el miedo y la inseguridad en las calles, la vida urbana tendrá menos alicientes para sorprender a la gente, para animarla a descubrir nuevos espacios, otras alternativas culturales, a comunicarse y colaborar con otras personas diferentes o desconocidas, para desarrollar la espontaneidad, curiosidad e, incluso, el espíritu de aventura.

La realidad nos ofrece demasiadas muestras tozudas de que en nuestras sociedades capitalistas, a medida que crece el número de habitantes de las

ciudades, la segregación espacial y social explican con más contundencia el modelo con el que se organizan. La diferenciación social se marca también espacialmente. Una gran parte de los análisis elaborados en la última década sobre las sociedades modernas vienen sacando a relucir que el clima dominante de inseguridad y de vulnerabilidad es una de las claves para la comprensión de sus modelos de organización, de crecimiento, de convivencia y de supervivencia. Día a día, una buena parte de los ciudadanos y ciudadanas de las grandes ciudades se siente dominada por un ambiente de temor y desconfianza en las personas que le rodean que, curiosamente, no es exactamente proporcional a los peligros reales a los están sometidos; hay demasiado miedo construido sobre la base de rumores o imágenes falsas (Robert CASTEL, 2003, pág. 7).

Sin embargo, suele ser esta percepción o sensación de discriminación la que funciona con efectos reales a la hora de muchas de las tomas de decisión que se producen en las ciudades, actuando como un caldo de cultivo para la protesta, en sus variadas manifestaciones. Los colectivos sociales desfavorecidos perciben, cada vez con más nitidez, muchas de las injusticias a las que son sometidos; lo que les lleva a manifestar su descontento de múltiples formas: unas veces, echando mano de los derechos que las leyes y constituciones les reconocen y, otras, recurriendo a conductas más o menos violentas. Este descontento, en distintos momentos, da como resultado un clima de miedo, tensión y violencia que, a su vez, funciona como motor para que las clases medias y altas (socializadas en la cultura del individualismo y del neoliberalismo) opten por marcar las distancias y levantar obstáculos para autoprotegerse.

La obsesión por defenderse de las amenazas, reales o potenciales, hace que las personas traten de no descuidar su protección; lo que, a su vez, contribuye a generar una espiral de rearme continuo y, cada día que pasa, recurren a medidas e instrumentos más sofisticados, pero con los que nunca logran evitar del todo el sentirse en peligro.

Tampoco podemos romantizar el pasado, creyendo que en otras épocas la integración era la norma, puesto que siempre hubo espacios específicos para las distintas clases y grupos sociales. Sin embargo, la idiosincrasia del presente se basa en las nuevas modalidades de desacoplamiento e incomunicación. En este momento un modelo cobra, día a día, mayor importancia: los enclaves fortificados. Enclaves que, como subraya Teresa Pires do Rio CALDEIRA (2007, pág. 14), "son espacios privatizados, cerrados y monitorizados, destinados a residencia, ocio, trabajo y consumo. Pueden ser shopping centers, conjuntos residenciales y empresariales, o condominios residenciales". Lugares en los que se controla quién accede y en qué condiciones.

Esta novedosa arquitectura del miedo y de la intimidación y, por consiguiente, el desvelo por la privatización de la seguridad también es observable en espacios

que hasta hace muy poco tiempo eran públicos; se deja notar, además de en los accesos a determinados barrios-urbanizaciones, bloques de viviendas, espacios de ocio, etc., en los controles de entrada a aeropuertos, estaciones de ferrocarril, campos de futbol, edificios de las Administraciones Públicas, ... ejercidos mediante vigilantes armados, barreras de seguridad, escáneres, perros policía, alarmas, puertas blindadas, rejas, ascensores programados, vehículos blindados, etc.

No debemos cerrar los ojos a la realidad de que nunca la segregación social en la distribución de las poblaciones en el seno de nuestras ciudades fue mayor que en la actualidad. Un fenómeno novedoso del presente son los barrios-guetos en los que también se ubica una buena parte de esa población rural que se ve forzada a desplazarse a las ciudades, dado que en su medio de origen no dispone de recursos para sobrevivir. Los guetos son los lugares donde habitan los expulsados y los no admitidos; no son espacios elegidos, sino emplazamientos obligados, las cárceles abiertas en las que se mora involuntariamente. En la actualidad, mil millones de personas viven en chabolas, y esta cifra sigue subiendo debido al modelo económico neoliberal de desarrollo que hoy es dominante en el mundo.

La aceleración de este proceso de urbanización no planificado explica que los suburbios donde habitan las poblaciones de inmigrantes pobres y de razas marginadas, no hagan nada más que crecer desorganizadamente, en especial en las grandes urbes. Estos espacios, al no tener accesos fáciles posibilitan que la marginación y las injusticias pasen casi completamente desapercibidas para los sectores sociales que habitan en las zonas mejor dotadas. Las situaciones de pobreza no se hacen visibles con facilidad y, de ahí, la sorpresa con la que acostumbran a ser recibidos los informes y estadísticas que sacan a la luz estas realidades.

En gran medida, en una buena parte de los países más desarrollados es una realidad la conceptualización que hace Zygmunt BAUMAN (2007, pág. 26) de que "las ciudades son lugares repletos de desconocidos que conviven en estrecha proximidad", generando miedo y una considerable agresividad latente que, de vez en cuando, estalla. "El desconocido, por definición, es un agente movido por intenciones que a lo sumo se pueden intuir, pero que nunca se conocerían a ciencia cierta" (Zygmunt BAUMAN, 2007, pág. 27). Un ser del que desconocemos sus intenciones e intereses y, que por tanto, ante el que hay que estar alerta, del que es lógico sospechar.

Construcción de la marginalidad y pánico moral

La manera de hacer frente a esta cultura del desasosiego en la mayoría de las ciudades de los países desarrollados, la forma de evitar los conflictos entre

distintos grupos sociales que comparten una determinada zona urbana se circunscriben a dos opciones. Una de ellas es la de construir nuevas zonas residenciales de lujo alejadas de los centros urbanos o, también, mediante dinámicas urbanísticas de carácter especulativo: recuperar los cascos históricos de las ciudades expulsando hacia los extrarradios a quienes no disponen de recursos económicos suficientes para restaurar unas viviendas que, debido a su antigüedad, están en condiciones penosas de habitabilidad. Esta opción de edificar o reconstruir zonas residenciales de lujo, es también una manera de "distinción", de visibilizar el poderío de cada colectivo social, de subrayar su importancia y su valía. Aquí moran las personas que se ven como iguales entre sí y que optan por esta modalidad de barrio, urbanización o edificio de lujo para autoprotegerse y defenderse de aquellos otros grupos sociales estigmatizados negativamente, vistos como conjuntos de personas peligrosas. Estas clases y grupos sociales poderosos aparecen así preocupándose únicamente de sí mismos y, lo que es muy llamativo, convencidos de que sus posesiones y méritos lo son por méritos propios; que no le deben nada a nadie, que no se lo "quitaron" a nadie.

La otra opción son los guetos involuntarios, conformados por los grupos más marginados, las clases sociales más bajas, inmigrantes pobres y refugiados políticos de países a los que el primer mundo explota. Es en estos espacios degradados donde la violencia, la soledad y el egoísmo tienen mayores posibilidades de convertirse en el clima dominante.

Sin embargo, hay que ser conscientes de que este clima de conflicto no siempre resulta fácil contenerlo en el ámbito de estos barrios; ni que únicamente es un determinado colectivo social el responsable de los posibles brotes de violencia que suelen originarse. A partir de la década de los ochenta, las revueltas mixtas, tanto por los objetivos que pretenden, como por la composición multiétnica de sus integrantes, marcan las características de los conflictos violentos urbanos en los países europeos más neoliberales, por ejemplo en el Reino Unido o Francia; así como también en EE.UU., como fue el caso de los grandes enfrentamientos acaecidos en la ciudad de Los Ángeles, con motivo de la paliza salvaje a la que fue sometido Rodney King por parte de varios policías, que luego los tribunales absolvieron. De igual manera, es preciso caer en la cuenta de que los banlieues populares franceses o las zonas gueto de las metrópolis británicas ya no están integradas exclusivamente por inmigrantes, sino que una parte importante la componen familias pobres autóctonas. Familias que ven cómo sus barrios se degradan por la crisis económica originada por la deslocalización de importantes industrias a la búsqueda de países en los que puedan seguir produciendo, pero con mano de obra mucho más barata y con muchos menos derechos sociales, laborales y sindicales. Estamos ante protestas

y revueltas que son consecuencia de la pobreza a la que se ven sometidos los sectores de la población que sufren la peor parte.

En las investigaciones llevadas a cabo sobre el denominado "problema de los banlieues" se pudo constatar que es fruto de un conglomerado de factores que afectan a sus poblaciones y que interactúan de manera simultánea: analfabetismo, desempleo, trabajos y sueldos muy precarios, presencia de numerosas personas pertenecientes a colectivos étnicos marginados sin recursos para sobrevivir dignamente; calles, plazas y casas degradadas; tráfico ilegal de drogas y armas; conflictos con los distintos cuerpos policiales; visibilidad de la delincuencia, de la violencia y de un clima de inseguridad en sus calles y locales de reunión; presencia permanente en sus plazas y callejones de jóvenes sin trabajo que, asimismo, da la sensación de que ya ni hacen el menor esfuerzo para tratar de resolver su situación, etc., (Robert CASTEL, 2003, pág. 53).

El etiquetado negativo con el que se valoran estas barriadas o poblados, los convierte en espacios con los que el resto de la población no quiere tener contacto, dado que allí habitan las personas en paro y pobreza, la juventud sin empleo y sin recursos económicos que, en consecuencia, son más proclives a sobrevivir con el trapicheo de las drogas ilegales, a optar por modalidades más o menos graves de delincuencia. Estas personas se convierten en sospechosas de cualquier delito; son vistas como sujetos desviados, violentos y degenerados; como individuos a esquivar por las personas de los restantes espacios urbanos.

Incluso, disponemos de investigaciones sobre las niñas y niños que viven en algunos de estos barrios marginales de ciudades como Chicago o Los Ángeles y que, dado el nivel de violencia que reina en su interior, son desde sus primeros años de vida testigos directos de esa violencia: robos con violencia, peleas, violencia doméstica, asesinatos, etc. No son espacios que contribuyan a la educación de la infancia que allí vive, sino más bien todo lo contrario. Estos niños y niñas suelen manifestar con demasiada frecuencia "graves daños emocionales y son víctimas de desórdenes nerviosos postraumáticos similares a los que afectan a los excombatientes" (Loïc WACQUANT, 2007, pág. 76).

La posibilidad real de acabar siendo una persona marginada, sin trabajo y no autosuficiente, conlleva una mayor amenaza de "desocialización de los individuos" (Robert CASTEL, 2003). Estas personas rompen sus vínculos con la comunidad a la que pertenecen, como consecuencia de sentirse a sí mismos como inútiles, sin nada que merezca la pena compartir y aportar a sus vecinos y vecinas. Sienten que quienes les rodean no cuentan con ellos, que les excluyen y, por tanto, acaban acomodando sus comportamientos, esfuerzos y esperanzas a esa imagen que les devuelven quienes les rodean.

Las personas que llevan la peor parte es muy probable que acaben convirtiendo el resentimiento contra la sociedad en su motor de vida, en la clave

que explica sus comportamientos, actitudes y expectativas. "El resentimiento no predispone a la generosidad, ni a la asunción de riesgos. Induce a una actitud defensiva que rechaza la novedad, pero también el pluralismo y las diferencias" (Robert CASTEL, 2003, pág. 51).

Las mentalidades construidas sobre la base del "conocimiento oficial" suelen explicar este tipo de revueltas de los colectivos sociales más desfavorecidos como fruto de una crisis moral, por no decir, degeneración de los valores con los que orientan su vida estos seres y, en mayor medida, quienes además pertenecen a colectivos inmigrantes originarios de países pobres y sin poder ni relevancia política.

Acostumbra a ser frecuente analizar con excesiva banalidad estos fenómenos, desviando la mirada de las causas que están detrás de la violencia estructural a la que están sometidos estos sectores de la población. Violencia que tiene como motor las transformaciones económicas, laborales y sociales que tienen lugar en las sociedades de hoy y que estos sectores sociales sufren más, entre otras cosas por la marginalidad espacial en la que desenvuelven sus vidas cotidianas, en barrios estigmatizados negativamente y que el resto de la población, incluidos los gobiernos municipales, ignoran.

Esta línea argumental del miedo es la que preferentemente funciona para explicar la segregación en los modelos de organización de las ciudades. Tradicionalmente, las distintas clases y grupos sociales se agrupaban en espacios diferentes, pero no tan distantes unos de otros y, algo importante, con bastantes posibilidades para acceder cada uno a todas las calles y barrios de la ciudad y, por tanto, de interaccionar entre sí. En una misma calle era fácil encontrar personas de distintas clases sociales. En la actualidad, dado que no ha habido políticas contundentes dirigidas a la eliminación de las diferencias de clase, o no tuvieron éxito, una nueva alternativa dirigida a dificultar el contacto entre clases sociales y etnias diferentes es la opción del levantamiento de muros. Este tipo de fronteras urbanas son una de las respuestas ante la alarma y el miedo a los "otros".

El modelo de las urbanizaciones funciona como una burbuja protectora, sin posibilidades de interacción con otros espacios públicos diferentes. Cualquier persona que con un aspecto externo diferente al que se espera en esos espacios se acerque o camine por sus alrededores e, incluso, quienes solicitan poder entrar en tales fortalezas, son tratados como "sospechosos" hasta que pasan los distintos controles de identificación y, por tanto, dejan constancia de que se adecuan a las reglas de exclusión e inclusión que rigen en su interior. "Cercas, barras y muros son esenciales en la ciudad de hoy no sólo por razones de seguridad y segregación, sino también por razones estéticas y de estatus... se han vuelto parte de un nuevo código para la expresión de la distinción, un

código que llamo 'estética de la seguridad'" (Teresa Pires do Rio CALDEIRA, 2007, pág. 354).

Los muros, y toda clase de dispositivos de seguridad, alarmas, guardias, etc., son igualmente, en el marco de las actuales economías de mercado, una combinación del "negocio" del miedo y de la seguridad que busca una población que se siente atemorizada. Recordemos, en este sentido, la construcción de muros como los que se están levantando alrededor de las principales favelas de Río de Janeiro, en Brasil, con el fin de aislarlas. Muros de tres metros de altura levantados por trabajadores escoltados por militares fuertemente armados para encerrar en cárceles más "novedosas" a quienes viven en esos territorios peligrosos. Muros muy costosos incluso económicamente hablando y cuyo capital, muchos millones de euros, podría ser mejor invertido.

Pero, en el análisis de este clima dominante de miedo y temor al "otro" tampoco podemos pasar por alto la posibilidad de su instrumentalización política por parte de gobiernos e ideologías autoritarias. Ya Giorgio AGAMBEN nos alertó del recurso a los "estados de excepción" que realizan los gobiernos más conservadores en determinados momentos para coartar las libertades individuales que tanto costó conseguir. "El estado de excepción no es una dictadura (constitucional o inconstitucional, comisarial o soberana), sino un espacio vacío de derecho, una zona de anomia en que todas las determinaciones jurídicas —y, sobre todo, la distinción misma entre lo público y lo privado— son desactivadas" (Giorgio AGAMBEN, 2004, pág. 75).

En la conceptualización de este filósofo italiano, "espacios de excepción", por ejemplo, eran los campos de concentración nazis; zonas en las que la ley vigente quedaba en suspenso; a partir de ese momento, todo estaba permitido para quienes estaban al mando. Por así decir, se despoja a las personas de su condición de ciudadano o ciudadana; durante el tiempo que está en vigor ese "estado de excepción" las personas no tienen derechos, no disponen de un estatuto jurídico al que echar mano y con el que defenderse de los posibles atropellos del poder. Un buen ejemplo en nuestros días es la Base militar de Guantánamo que el gobierno estadounidense mantiene en Cuba.

Uno de los problemas más peliagudos de estas medidas coercitivas es que los posibles delitos cometidos durante esta suspensión del derecho no es fácil denunciarlos ni, en consecuencia, juzgarlos. "En cuanto no son ni transgresivos, ni ejecutivos, ni legislativos, parecen situarse, con respecto al derecho, en un no-lugar absoluto" (Giorgio AGAMBEN, 2004, pág. 76).

En determinados momentos en los que esos temores son vividos con más razones para ello, como por ejemplo, en los Estados Unidos de Norteamérica, a partir de los terribles atentados del 11 de septiembre de 2001, el gobierno derechista que presidía George W. Bush trató de convencer a su ciudadanía de la

conveniencia de renunciar a derechos personales conquistados, con el argumento de asegurar una mejor protección a cada ciudadano y ciudadana "decente". El consentimiento lo buscaba sobre la base de persuadir a la gente con explicaciones del tipo de que las "personas decentes" no tendrían nada que ocultar y, por tanto, que no les debía molestar que se accediese a su intimidad, a cambio de ofrecerles una protección más eficaz, tanto personal como a los recursos poseídos. El eslogan de "tolerancia cero" se convierte en coartada para permitir desmadres importantes del Estado, en especial de sus fuerzas de seguridad y de los instrumentos jurídicos que permiten, por ejemplo, ilegalizar instituciones y asociaciones e, incluso, encarcelar a quienes, por ejemplo, se perciba simplemente como sospechosos.

En general, podemos decir también que este tipo de barrios marginales son utilizados políticamente por los sectores más conservadores de la sociedad para generar situaciones de "pánico moral" como coartada para sus fines políticos, económicos, laborales o religiosos. Tratan de hacer visible un objetivo o chivo expiatorio de los problemas que tiene un porcentaje de las personas pertenecientes a las clases medias y grupos sociales más acomodados. Es en la década de los setenta cuando Stanley COHEN utiliza esta expresión, pánico moral, para caracterizar las reacciones de los medios de comunicación, de la policía, y de los políticos conservadores ante los disturbios originados por determinados colectivos juveniles. El pánico moral es una reacción social frente a una "condición, episodio, persona o grupo de personas que emergen como una amenaza a los valores e intereses de la sociedad" (Stanley COHEN, 1972, pág. 9).

La magnitud y la duración del estado de pánico moral son variables y, en la mayoría de las ocasiones, están condicionadas a la visibilidad y extensión con la que los medios de comunicación los convierten en tema del momento.

Una vez creada una situación de pánico moral en torno a un colectivo social es más fácil lograr el visto bueno o el consentimiento del resto de la población para reprimir y castigar a esos grupos que desestabilizan la sociedad; se toleran mejor incluso las reacciones desproporcionadas, por ejemplo de la policía, frente a las personas causantes de riesgos o, incluso, simplemente sospechosas o también "extrañas".

El pánico moral se define tomando en consideración, al menos, cinco criterios cruciales: preocupación, hostilidad, consenso, desproporcionalidad y volatilidad (Erich GOODE y Nachman BEN-YEHUDA, 1994, págs. 156-159):

1. Preocupación. Debe existir un alto nivel de desasosiego sobre cierto tipo de comportamientos, reales o supuestos, de un determinado colectivo social que preocupa o causa determinados efectos en el resto de la sociedad. Preocupación que es visible en modos diversos: en los contenidos y titulares de artículos de prensa, en los resultados de encuestas a la población, en las propuestas

legislativas que realizan los partidos más conservadores, en los lemas de las movilizaciones sociales, etc.

2. Hostilidad. Un mayor nivel de animadversión hacia el colectivo social que es visto como promotor de ese comportamiento desviado, amenazante para la "gente honrada" y, en general, para la sociedad. Se percibe como amenaza para los valores, estilo de vida e intereses dominantes. Suele expresarse vulgarmente en los discursos bajo dicotomías del tipo "nosotros-ellos".

3. Consenso. Existe un importante consentimiento en la sociedad a la hora de señalar qué colectivo o sector del grupo es el que amenaza con sus conductas al resto de la sociedad. Sea un temor real o imaginario, lo importante en una situación de pánico moral es que la mayoría de la sociedad, o la que más y mejor acapara los espacios y medios de comunicación, manifieste un visible consenso acerca de quienes son los sectores que amenazan sus "valores familiares", sus tradiciones, la moral dominante, los intereses generales, etc.

4. Desproporcionalidad. En los fenómenos de pánico moral es patente el desequilibrio entre los miedos de la población y la auténtica realidad de la amenaza. Los datos empíricos son de mucha menor intensidad que lo que la gente percibe o experimenta. Las personas que se sienten en peligro imaginan que los datos o conductas amenazantes reales son mucho mayores; creen que sus enemigos son mucho más peligrosos de lo que objetivamente son.

5. Volatilidad. Estas situaciones son imprevisibles. Surgen repentinamente (aunque pueden estar latentes durante períodos bastante largos) o pueden reaparecer con cierta periodicidad. Lo que es importante es que estas situaciones no se mantienen constantes durante prolongados espacios temporales. Lo característico de los fenómenos de pánico moral es su aparición imprevisible, sin causas estructurales o antecedentes históricos que lo expliquen realmente; lo cual no significa que no existan algunos datos anteriores, por ejemplo, ciertos estereotipos, que en estas situaciones se magnifiquen hasta intuirlos como amenazas reales.

Las políticas económicas, laborales, sociales, militares e, incluso, las educativas dominantes en las últimas dos décadas han contribuido de un modo decisivo a convertir en residual los comportamientos e ideales solidarios. En la medida en que la competitividad "sustituye a la solidaridad, las personas se ven abandonadas a sus propios recursos, penosamente escasos y obviamente insuficientes" (Zygmunt BAUMAN, 2007, pág. 14). La justicia y la solidaridad son, día a día, equivocadamente reconceptualizadas y transformadas en caridad o en actos de filantropía. Los derechos económicos, laborales, educativos, sociales, culturales y políticos conquistados a lo largo del siglo XX y de los años que llevamos del presente, pasan con demasiada frecuencia a convertirse en papel mojado o eslóganes vacíos de significado para las campañas políticas en los

momentos de elecciones.

Pero no debemos de olvidar que la exigencia de la mayor seguridad posible para todos y cada uno de los ciudadanos y ciudadanas, la demanda de una sociedad justa y que garantice las condiciones y recursos mínimos para que cada persona pueda desarrollar todas sus potencialidades como ser humano, es parte de las exigencias con las que se conformaron los Estados modernos. De ahí que uno de los grandes y urgentes desafíos de estos nuevos procesos de urbanización de las sociedades es diseñar y poner en acción nuevas políticas de justicia redistributiva y de representación; así como, mediante procedimientos democráticos de participación, debatir y asumir un nuevo discurso y construir el mayor consenso ético posible sobre el modelo de ciudad y de ciudadanía que se desea.

La contribución del sistema educativo a la "desruralización"

Contemplada esta revolución urbana desde las instituciones escolares, lo que no podemos es obviar que el sistema educativo tradicional ha contribuido también en gran medida a "desruralizar", convirtiendo a la ciudad en el arquetipo de vida para las nuevas generaciones.

Todo planteamiento mínimamente riguroso acerca de la educación en el mundo rural conlleva abrir un debate acerca de los modos de vida en el país de que se trate; interrogarse sobre qué tipo de economía, qué modelos productivos, qué ubicaciones preferimos incentivar para que puedan vivir las personas que lo habitan; decidir qué infraestructuras es preciso construir, qué recursos va a utilizar la población para poder vivir, trabajar y desarrollar todas sus potencialidades como seres humanos.

La realidad es que hasta el momento presente, este debate explícitamente no está teniendo lugar, pero en la práctica los modelos económicos y productivos por los que se está apostando conllevan de manera implícita un ideal de sociedad completamente urbano.

Desde los inicios de la transición democrática el debate sobre qué tipo de sociedad queremos construir, dónde queremos que viva, trabaje, estudie, disfrute y conviva la gente no se abrió en ningún momento. Pero las políticas que se vienen implementando suponen una apuesta por la concentración de las poblaciones en las zonas urbanas, en las ciudades. Buena prueba de ello son las políticas de comunicaciones y transporte, obsesionadas por la construcción de autopistas, autovías, trenes de alta velocidad y aeropuertos y, por tanto, preocupadas por interconectar las ciudades entre sí y, simultáneamente, dejar incomunicados a los núcleos rurales. Igualmente, las políticas en vigor de vivienda, de sanidad, de cultura, de trabajo, de justicia, de educación, de interior, de ciencia y tecnología, de hacienda, ... son el resultado de las miradas de

carácter urbano de los partidos políticos, del cuerpo de funcionarios de las Administraciones públicas y del conjunto de especialistas que asesoran a los gobiernos de turno. Cada vez es más frecuente observar cómo el medio rural es contemplado de manera reduccionista como espacio de ocio para la ciudadanía urbana que acude a ese entorno con la idea de descansar y relajarse. Pero la ignorancia sobre las condiciones de vida de las personas que habitan en los núcleos rurales, sobre sus posibilidades laborales, culturales, recreativas, sanitarias, educativas, ... es demasiado notoria y, por tanto, generadora de demasiadas injusticias.

Por lo que atañe a los sistemas educativos, venimos careciendo desde hace décadas de debates sobre cómo debería ser la educación en los entornos rurales. Entre otras cosas, no se ha abierto nunca un debate riguroso y democrático acerca de si el sistema educativo debe servir para que las generaciones jóvenes descubran o no el mundo rural, para convencerles de las posibilidades de vivir y desarrollarse plenamente en ese contexto o, si por el contrario, el sistema educativo debe capacitar y orientar a la ciudadanía para que ponga sus miradas en la vida en las ciudades y, seguidamente, el destino de sus decisiones también en este lugar: la ciudad.

Pensemos que ninguna de las leyes de reforma del sistema educativo que se vienen legislando e implementando desde mediados del siglo XX le han prestado la debida atención a la educación rural. Política que además chocaba frontalmente con una realidad en la que casi la mitad de la población del Estado español a mediados de ese siglo habitaba en núcleos rurales. En 1940, el 51,9% de la población activa del Estado español se dedicaba a la agricultura; en 1950 esa cifra se reducía al 49,3%. A partir de esos años el éxodo del campo a la ciudad crecerá a un fortísimo ritmo al tiempo que la población que queda en el ámbito rural se va a caracterizar también por ser personas de edad muy avanzada; las generaciones jóvenes van a apostar por las ciudades. La realidad de una península ibérica agraria, rural y tradicional va transformándose en industrial y urbana.

Las distintas leyes educativas no han contemplado nunca con la debida atención las características del mundo rural y, en consecuencia, cómo debe ser la red educativa destinada a ese medio. Un entorno en el que entre sus notas distintivas hay que subrayar: la dispersión de la población, el reducido número de niñas y niños de una misma edad, la dificultad de acceso a recursos y materiales educativos, ...

Tengamos en cuenta que, por ejemplo, las editoriales de libros de texto producen únicamente libros “urbanos” en cuanto a los contenidos que incorporan. El mundo rural no suele contemplarse ni en los contenidos escolares vehiculados por los libros de texto, ni en los modelos sociales, laborales y

comunitarios que se trabajan como explicación del funcionamiento de la sociedad. Los que se proponen y estudian, implícitamente, son los que se recomiendan como más adecuados para la vida en las ciudades. Lo que resulta mucho más frecuente es encontrarnos con ejemplos del mundo rural vistos con ojos urbanitas; o sea, como espacios bucólicos donde la naturaleza "incontaminada" se muestra en todo su esplendor; con unos animales y plantas consideradas respecti-vamente, más al estilo de las mascotas urbanas o elementos de decoración que como seres que son imprescindibles tanto para realizar tareas agrícolas y de transporte, como para asegurar la alimentación de los seres humanos. Además, este tipo de recursos didácticos, los libros de texto, están construidos para ser utilizados por el alumnado de una misma edad escolar, de una única materia y curso. Modelo organizativo que no se acomoda a las peculiaridades del mundo rural.

Asimismo, el profesorado es formado en las Universidades y Escuelas de Magisterio sobre la base de metodologías para desarrollar con alumnado de la misma edad, del mismo curso académico. La atención a la didáctica multinivel, integrada e inclusiva es demasiado desconocida para las nuevas generaciones de docentes. Sin embargo, un modelo mucho más pertinente fue ensayado en la primera mitad del siglo XX, en las escuelas rurales de aquel momento, en las que en una misma aula trabajaban niñas y niños de distintas edades, de distintos niveles escolares, de distintas capacidades, con distintos intereses, con diferentes recursos y materiales curriculares.

En la medida en la que no se plantea la necesidad explícita de preparar al profesorado para trabajar en modelos de educación rural, es muy difícil contrarrestar el "sentido común" ideológicamente dominante. Un pensamiento que es totalmente contrario a las necesidades y prioridades del alumnado que vive en núcleos rurales.

No caer en la cuenta de estas rutinas y automatismos explica que, aun cuando se mantengan algunas escuelas rurales, sea cada vez más difícil el trabajo allí para un profesorado que fue formado con modelos y ejemplos de centros escolares urbanos. Igualmente, es cada vez más difícil que el profesorado que es destinado a centros ubicados en el medio rural decida trasladar allí su domicilio familiar e integrarse en aquella comunidad como un vecino o vecina más e implicarse en la vida colectiva que allí tiene lugar. Su mentalidad y aspiraciones urbanas es muy probable que le lleven a aceptar un cargo allí, pero como mal menor y, casi siempre, como un trabajo lo más provisional posible; hasta que se logre acumular la puntuación suficiente como para poder concursar a una plaza en un colegio urbano.

Es por todo ello por lo que afirmamos que las instituciones escolares son un fuerte motor de desruralización.

A la hora de pensar el rol de los sistemas educativos en este creciente proceso de urbanización y, simultáneamente, de "guetización" de las minorías más desfavorecidas, no podemos olvidar que uno de los principales objetivos de los procesos de escolarización ha sido y sigue siendo contribuir a enseñar a convivir.

Los centros y aulas escolares son espacios en los que las niñas y niños aprenden a conocerse entre sí, a trabajar juntos y, por tanto, a socializarse y a convivir, con independencia de su clase social de origen, su nacionalidad, raza, sexo, capacidades, creencias religiosas y culturales, y sus opciones sexuales.

La desvertebración por barrios y, por tanto, por clases sociales hace dificilísimo el trabajo en esta meta de contribuir a vertebrar las sociedades. Asimismo, también es mucho más ardua la tarea de contrarrestar los prejuicios y estereotipos con los que el alumnado acude a las instituciones escolares, y que son construidos y reconstruidos constantemente mediante las informaciones e imágenes que vehiculan los medios de comunicación, un gran número de direcciones en Internet, el cine y la publicidad actual.

Si cada colectivo social vive y estudia aislado de los demás, el futuro también tiene mayores probabilidades de continuar siendo diferente en función del grupo de origen y de escolarización. Un presente geométricamente en paralelo augura un futuro en el que se continuarán evitando los encuentros y la colaboración.

Si nos acostumbramos a vivir, estudiar, trabajar y disfrutar en ambientes homogéneos y uniformes, con personas agrupadas por similares características sociales, económicas, físicas o intelectuales; en contextos en los que no nos vemos obligados a esforzarnos para comunicarnos, a trabajar colaborativamente e, incluso, a divertirnos con quienes son diferentes, poseen otra idiosincrasia distinta de la nuestra, "más probabilidades hay de que 'desaprendamos' el arte de llegar a fórmulas conciliatorias y a un modus convivendi" (Zygmunt BAUMAN, 2007, pág. 34).

Una educación segregada siempre pretende evitar el encuentro con los que se considera como diferentes, con quienes se etiqueta como "los otros".

Asimismo, conviene ser conscientes de que la ayuda que tradicionalmente han venido desempeñando los sistemas educativos en la construcción de una identidad nacional, sobre la base de imponer y legitimar una única visión de la historia, de la cultura y una única lengua, supone en la actualidad una rémora para la nueva ciudadanía que requieren las sociedades abiertas y multiculturales. Los sistemas educativos han actuado en demasiados momentos de la historia como murallas de contención de lo extranjero, de lo diferente, de otras culturas, religiones, idiomas, ideologías, modelos de producción, etc.

Este acelerado proceso de urbanización de las sociedades precisa de hombres y mujeres que no se vean como extraños, en la medida en que no comparten raíces culturales y geográficas comunes. Los desplazamientos de la población

rural a las ciudades son coincidentes con la llegada a ellas de personas de otros países, con raíces culturales y religiosas muy diversas, hablando distintos idiomas, etc. Y este nuevo fenómeno no debe contemplarse como una amenaza, como el preludio del choque de civilizaciones del que habla Samuel P. HUNTINGTON (1997), sino de un poderoso estímulo para generar modelos de convivencia y construir sociedades más abiertas e inclusivas.

Debemos hacer consciente a la población, pero de un modo muy destacado a las nuevas generaciones de que, como subraya Nan ELLIN, "al permitir que prospere la diversidad (de personas, actividades y credos), el espacio público posibilita la integración (o la reintegración) sin destruir las diferencias; en realidad las celebra. El miedo y la inseguridad se van calmando gracias a la preservación de la diferencia y al hecho de poder moverse uno a sus anchas por la ciudad". (cit. en Zygmunt BAUMAN, 2007, pág. 57).

Las ciudades cosmopolitas siempre fueron un importante motor en el progreso humano. Si aprendemos de la historia y apostamos por un modelo de organización y de gestión más democrático y basado en la justicia social, esta nueva peculiaridad de las ciudades modernas debería ser algo realmente atractivo, creativo y productivo. Tal y como subraya Peter HALL (1998, pág. 285), "las ciudades creativas eran casi todas cosmopolitas; atraían al talento de los cuatro rincones de sus mundos, y desde el primer momento, estos mundos estaban a menudo sorprendentemente cercanos. Probablemente ninguna ciudad ha sido nunca creativa sin una continua renovación de esta corriente sanguínea creativa".

Los nuevos vínculos de ciudadanía tienen que basarse más en compromisos con proyectos de futuro que en el compartir orígenes geográficos y tradiciones del pasado; algo que además es coherente con una ciudadanía democrática que desea y debe decidir sobre su futuro, no esclava de tradiciones que le vinieron impuestas, en la medida en que sólo unas pocas personas tenían derecho y posibilidades de decisión.

Las instituciones escolares son también un espacio privilegiado para imaginar nuevas posibilidades a los pueblos y núcleos rurales. Al igual que intencionalmente se llevó a cabo un proceso de urbanización acelerado, como consecuencia de unos modelos de industrialización y comercialización capitalista, de igual manera existe la posibilidad de reiniciar una nueva reinstalación y repoblamiento de entornos ahora abandonados, pero que con una infraestructura adecuada podrían contribuir a conformar nuevos modelos de convivencia más humanos, mucho más respetuosos con el medio ambiente y económicamente más limitado a las necesidades verdaderamente humanas y no de puro mercantilismo y acumulación al coste que sea.

Apostar por revitalizar un nuevo modelo de vida en núcleos rurales,

aprovechando su potencial medioambiental, apostando por otros modelos de economía y de producción precisa, asimismo, de un sistema educativo que haga presente este mundo hasta ahora silenciado o nostálgicamente presentado, con todo su verdadero potencial. Es de este modo como el sistema educativo dejará de preparar fugitivos del mundo rural para educar otra ciudadanía más respetuosa con el medio ambiente y, lógicamente con las demás personas con las que convive. De este modo, las posibilidades de elección que el día de mañana tendrá cada alumna y alumno serán mayores, y sus elecciones las realizará disponiendo de mucha mas información y de mayor rigor en sus análisis.

Las instituciones escolares son, conjuntamente con otros equipamientos culturales, espacios maravillosos para fomentar esta apertura de la mente, para aprender a compartir e implicarse en proyectos de trabajo y de ocio con personas que son diferentes; para aprender a verse como iguales sin barreras que dificulten la comunicación. Los partidos políticos, sindicatos, ONGs, juntamente con profesionales del diseño de espacios rurales y urbanos, de la arquitectura, tienen un importante reto ante sí para imaginar y construir equipamientos que insten al encuentro de personas de culturas y tradiciones diversas; que rompan las barreras entre pueblos y ciudades, y dentro de éstas entre barrios, garantizando el encuentro y diálogo.

5. Revolución en las Relaciones Sociales

La construcción del imaginario de la población de los Estados-nación se hizo subrayando los aspectos "contra", procurando visibilizar las diferencias sustanciales con los demás pueblos y naciones, de manera especial, con las gentes que las habitaban, más que con sus gobiernos de turno. Se cimentó la unidad cultural sobre la base de una única lengua, una misma religión, similares tradiciones (o con variaciones que no afectaban al modelo identitario esencial), una historia compartida desde tiempo inmemorial e, incluso en algunos casos, sugiriendo, sin pruebas, que la ciudadanía del Estado-nación era partícipe de una misma herencia genética.

Cada uno de los distintos gobiernos que, periódicamente, controlaban los Estados precisaban de justificaciones racionales que debía presentar a su ciudadanía para obtener su consentimiento ante las decisiones o líneas de acción que iban marcando en las relaciones e intervenciones en otros países o incluso con los distintos grupos de gentes que habitaban en su propio territorio.

Tanto la ciencia como todas las instituciones oficiales o, en terminología de Louis ALTHUSSER (1977), los aparatos ideológicos del Estado y los aparatos represivos del Estado, tenían un decisivo rol que desempeñar a la hora de construir, ofrecer y controlar discursos, teorías y explicaciones "racionales" y "objetivas", así como las subsiguientes normas jurídicas necesarias, para ir

conformando, día a día, un sentido común nacionalista y racista que, a su vez, identificaba a las personas nativas de ese territorio como miembros del proyecto nacional en curso. Se trataba de ir dotando de legitimidad a unas voces y a un tipo de comportamientos, de producciones culturales y creencias, al tiempo que se silenciaba y deslegitimaba a otras voces que, desde este imaginario nacionalista, aparecían como diferentes y, lo que acostumbra a ser más usual, incompatibles y erráticas. Mediante estas y otras estrategias análogas, los "otros" pueden ser objeto de discriminación contando con el apoyo de la ciudadanía nacional. La información compartida y a la que se podía acceder, así como los modos de razonar dominantes, posibilitaban ver como "lógicas" y "objetivas" las medidas de discriminación que se llevaban a cabo contra quienes se consideraba ajenos, o sea, gentes extranjeras, cuando no enemigos e invasores.

Pero esta construcción de una identidad excluyente nunca fue una tarea fácil para quienes estaban en cada momento en el poder. En todos los tiempos y lugares siempre ha habido reacciones adversas a esta imposición de las "verdades oficiales", por mucho que los gobiernos de turno tratasen de impedirlo, reprimiendo, ocultando y desvirtuando todas las reacciones de quienes se sentían injustamente representados. Desde el momento en que es posible desplazarse, el encuentro con el otro es mucho más fácil y, a medida que pasa el tiempo, es muy difícil de evitar, pese a que se levanten muros, fronteras o barreras de cualquier tipo.

Ese encuentro, buscado o casual, marca el momento en el que se confrontan las expectativas e informaciones que se poseen sobre el otro con la nueva información que este acercamiento facilita.

Cada grupo humano posee una determinada imagen del otro, social y políticamente construida, que condiciona las primeras reacciones de esa aproximación. A lo largo de la historia, es mediante los encuentros y desencuentros como se van reconstruyendo (unas veces de modo intencionado y, otras, de un modo más sutil y casualmente, sin ser conscientes de ello) los saberes y posibilidades de comunicación y de convivencia con quienes se ven como diferentes.

El siglo XX es uno de los períodos históricos en el que más se ha avanzado en cuanto a posibilidades y resultados en la comunicación e interacción con las poblaciones de otros territorios y países. Es un siglo de mucho optimismo en cuanto a las posibilidades de relacionarse con los denominados "los otros", y de hacerlo desde posturas de reconocimiento, de mayores cotas de justicia. Estamos en un peldaño más arriba en una línea de constante superación de cara a transformar las políticas de dominación y de expoliación que fueron la norma en otros momentos de la historia. Recordemos que es en este ciclo histórico cuando se produce con mayor dinamismo la eclosión de lo que, genéricamente, solemos

rotular como movimientos de liberación. Luchas que se plantean en todos los frentes en los que se han venido construyendo las políticas de discriminación y de marginación: movimientos feministas, anticlasistas, antiimperialistas, antirracistas, anticolonialistas, ... Incluso, una fecha como el año 1968, supone un hito en esta recuperación de la ciudadanía como agente decisivo en las transformaciones sociales. Es un año cargado de simbolismo en las luchas contra la cultura patriarcal, de la mano de numerosos movimientos feministas, así como también de la de los movimientos estudiantiles. Es el momento en el que se encuentran en pleno apogeo de un modo simultáneo en el tiempo y en el espacio el mayor número de movimientos de liberación. Nos encontramos en ese mismo año con un importante activismo de movimientos de liberación feministas denunciando la opresión legislativa, laboral, social y cultural a la que están sometidas las mujeres; con movimientos pacifistas, como los que se organizan contra la invasión del Vietnam; otros, organizados contra el racismo en lugares como Estados Unidos, el Reino Unido o Sudáfrica; contra los sistemas educativos autoritarios, en numerosos países: Francia, República Federal Alemana, Uruguay, España, Estados Unidos, México, Checoslovaquia, etc.; contra el colonialismo, en distintos países africanos, latinoamericanos y asiáticos, de la mano de un importante número de movimientos revolucionarios que pretendían liberar a sus pueblos y construir sociedades socialistas; es también el momento de los primeros movimientos ecologistas, aunque todavía muy débiles.

Nunca antes en el pasado había existido tal confluencia de movilizaciones en torno a cada uno de los principales ejes sobre los que se vino produciendo la explotación y dominación de colectivos sociales y pueblos enteros: la clase social, el género, la raza, la opresión nacional, las discapacidades, la sexualidad, las creencias religiosas, etc. Lo cual no nos debe llevar a ignorar el papel de otras numerosas movilizaciones intelectuales, sociales y políticas fraguadas en siglos anteriores y que, a su vez, sirven también de apoyo a las que se van desarrollando a lo largo del siglo XX y del presente.

El recién finalizado siglo XX, en general, podemos denominarlo como el siglo del reconocimiento de los Derechos Humanos y de los Derechos de los Pueblos. Todos y cada uno de los diversos colectivos sociales que se movilizaron a lo largo del siglo XX y de lo que llevamos del XXI tuvieron éxitos importantes, lograron conquistas muy decisivas en su carta de derechos, y avaladas por organismos mundialistas como la ONU [28], al menos formalmente. (Ver Cuadro 2). Como destaca Will KYMLICKA (2007, pag. 30), la construcción de un sistema de derechos humanos universales, bajo la supervisión de la ONU, es uno de los grandes logros morales y de la justicia del siglo XX. Conquista política de la que conviene ser muy conscientes, así como de las estrategias que en tales luchas se fueron empleando; entre otras cosas, para seguir avanzando en el

reconocimiento de objetivos que en este momento siguen anotados en la lista de pendientes como, por ejemplo, la despenalización universal de la homosexualidad y la elaboración y aprobación de una Carta de los Derechos de la ciudadanía a la información y al conocimiento, tal y como comentamos al hablar de la revolución de las tecnologías de la información.

En relación a la tarea pendiente de una Carta de Derechos de las personas homosexuales, bisexuales y transexuales, no debemos olvidar que en el año 2008, 66 países miembros de las Naciones Unidas, se propusieron llevar a la Asamblea General una declaración pidiendo el reconocimiento de las personas homosexuales, bisexuales y transexuales, pero la fuerte presión, principalmente, del Estado Vaticano, logró su paralización temporal. El 18 de diciembre de 2008, el Vaticano se opuso a la declaración de 66 miembros de Naciones Unidas por la despenalización universal de la homosexualidad. Y no podemos ignorar que el actual Papa católico, Benedicto XVI sigue considerando la homosexualidad y la transexualidad como "amenazas para la humanidad".

En la actualidad, todavía 80 países tienen leyes homófobas promovidas por el Estado, según el informe Homofobia de Estado. Un informe mundial sobre las leyes que prohíben la actividad homosexual con consentimiento entre personas adultas, elaborado por el investigador Daniel OTTOSSON (2010).

Cuadro 1.1. Principales Declaraciones sobre Derechos Humanos a lo largo de los Siglos XX y XXI [29]

— DERECHOS HUMANOS UNIVERSALES * Convención sobre la esclavitud (1926) * Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) * Convenio sobre el derecho de sindicación y de negociación colectiva (1949) * Pacto internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966) * Pacto internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966) * Declaración universal sobre la erradicación del hambre y la malnutrición (1974) * Declaración sobre la Protección de Todas las Personas contra la Tortura y otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes (1975) * Declaración sobre la utilización del progreso científico y tecnológico en interés de la paz y en beneficio de la humanidad (1975) * Carta Africana sobre los Derechos Humanos y de los Pueblos (1981) * Declaración sobre la eliminación de todas las formas de intolerancia y discriminación fundada en la religión o las convicciones (1981) * Convención contra la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes (1984) * Declaración sobre los principios fundamentales de justicia para las víctimas de delitos y del abuso de poder (1985) * Declaración sobre los Derechos Humanos de los individuos que no son nacionales del país en que viven (1985) * Declaración sobre le derecho al desarrollo (1986) * Convención internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares (1990) * Declaración y programa de Acción de Viena (1993) * Declaración Universal sobre el Genoma Humano y los Derechos Humanos (1997) * Declaración sobre el derecho y el deber de los individuos, los grupos y las instituciones de promover y proteger los derechos humanos y las libertades fundamentales universalmente reconocidos (1998) * Declaración del Milenio (2000) * Principios y directrices básicos sobre el derecho de las víctimas de violaciones manifiestas de las normas internacionales de derechos humanos y de violaciones graves del derecho internacional humanitario a interponer recursos y obtener reparaciones (2005)
— DERECHOS DE LOS PUEBLOS * Convención para la prevención y la sanción del delito de genocidio (1948) * Declaración sobre la concesión de la independencia a los países y pueblos coloniales (1960) * Declaración de las Naciones Unidas sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial (1963) * Convención internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial (1965) * Declaración sobre la raza y los prejuicios raciales (1978) * Convenio sobre pueblos indígenas y tribales (1989) * Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas (1992) * Informe de la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia (2001) * Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los Pueblos Indígenas (2007)
— DERECHOS DE LAS MUJERES * Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (1979) * Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer (1993) — DERECHOS DE LA INFANCIA * Convención contra la Discriminación en Educación (1960) * Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza (1962) * Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacional y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales (1974)

* Convención sobre los derechos de la Infancia (1989)
* Convenio sobre las peores formas de trabajo infantil (1999)

— DERECHOS DE LAS PERSONAS DISCAPACITADAS

* Declaración de los derechos del retrasado mental (1971)
* Declaración de los derechos de los impedidos (1975)
* Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (2007)

En este largo proceso de conquista de los derechos, también considero necesario destacar dos dinámicas que desempeñan un papel decisivo. Los discursos y acciones dirigidos, por una parte, a la conquista de los derechos individuales y, por otra, los de los colectivos y minorías sociales.

A medida que se van produciendo avances en los discursos, propuestas y políticas multiculturalistas, especialmente cuando se pone de manifiesto que éstas no tienen por qué poner en riesgo los derechos humanos ni las libertades, los países desarrollados con gobiernos más conservadores comienzan a sentirse amenazados; intuyen que están en juego tradiciones que les favorecían enormemente, pues les otorgaban prebendas en exclusiva y, lo que es peor, a costa de los demás. Los Estados que con anterioridad se habían beneficiado con el colonialismo o con gobiernos dictatoriales en los países que funcionaban como sus satélites, no asimilan con facilidad que todos los pueblos y colectivos que ellos consideraban ignorantes, irracionales, impíos, etc., exijan que se les trate con respeto, que no se les impongan idiomas ajenos, costumbres y saberes sin su consentimiento; pero consentimiento informado, no logrado a base de prácticas y políticas de manipulación y dominación. Los colectivos y pueblos oprimidos comienzan a denunciar sus dificultades para llevar una vida digna e, incluso en numerosos casos, para sobrevivir; están cansados de que se les manipule y expolie.

En este sentido, los derechos de las minorías son muy difícilmente asimilables por los gobiernos e, incluso, por un porcentaje muy significativo de la ciudadanía de las anteriores metrópolis y de la de las grandes potencias mundiales, en general. De ahí que, según va avanzando el siglo XX se vaya agudizando una falsa y peligrosa dicotomía entre derechos individuales versus derechos colectivos.

Curiosamente, es el período temporal que sigue a la finalización de la Segunda Guerra Mundial el momento en el que este dilema se va a acentuar más. Las grandes potencias vencedoras van a recurrir a la opción de los derechos individuales como vía para tratar de frenar las reivindicaciones de las minorías de alcanzar mayores cotas de poder político y de apoyo legislativo para poder asegurar su supervivencia y, lo que es más importante, continuar desarrollándose como pueblos.

En las primeras décadas del siglo XX se habían conquistado derechos significativos que posibilitaban el trabajo y la supervivencia de las minorías que

habitaban en los distintos territorios en los que vivían; incluso se había apostado por elaborar acuerdos bilaterales entre países que albergaban minorías pertenecientes a otros países para proteger sus culturas e idiomas de origen. El hecho de vivir forzosamente en otro territorio, debido a que en el propio no se daban las condiciones para poder llevar la vida que se deseaba, se consideraba que no debía conllevar tener que aceptar políticas de asimilacionismo; que por el hecho de vivir en un determinado Estado receptor no equivalía a tener que renunciar a las identidades culturales que caracterizaban a esas minorías.

Pero es preciso recordar que esta línea de apoyo a las comunidades y culturas extranjeras que vivían en otros países fue instrumentalizada de una manera perversa por el gobierno alemán que presidió Adolfo Hitler. Éste justificó la invasión de Polonia y Checoslovaquia aduciendo que en esos territorios se estaban violando los derechos de los alemanes y de las alemanas que allí vivían.

Finalizada la Segunda Guerra Mundial permanecía en la memoria de los grupos defensores del Estado-nación, tanto progresistas como conservadores, el recuerdo de este tipo de motivaciones de algunas de las invasiones políticas nazis. De ahí que en muchos de los debates posteriores a esta contienda mundial, sirviéndose de manipulaciones argumentales semejantes a las ofrecidas por los nazis, las grandes potencias apostaron por restringir las políticas de apoyo a las minorías y colectivos culturales distintos a los hegemónicos. Y para ello recurrieron a líneas discursivas y medidas políticas que únicamente consideraban los derechos individuales.

Defender los derechos de cada persona se veía como una estrategia muy práctica para, a su vez, desempoderar a las minorías. En ese período del siglo XX, denominado también de la guerra fría, el debate y las líneas de acción acostumbran a plantearse de manera dilemática: derechos individuales frente a derechos colectivos, sin otras posibilidades de compatibilización.

Proteger a las personas, pero no a sus instituciones, es una manera de despolitizarlas, desorganizarlas y desempoderarlas en cuanto colectivos culturales, sociales y políticos. Una prueba de ello es que cuando se opta por esta línea de intervención se incrementan enormemente las dificultades de esas minorías para mantener vivas sus culturas y sus idiomas, así como para proponer o mantener instituciones y políticas con las que gobernar sus derechos de autonomía. No atender a los derechos colectivos, a los que se presenta como coartadores de las libertades individuales, es una de las estrategias que posibilitan la implementación de políticas asimilacionistas con menor resistencia.

Los apoyos a las líneas discursivas que apuestan por los Derechos Individuales se ven facilitados, asimismo, por el avance de las líneas discursivas sobre el individualismo y la psicología personal. A este respecto, es muy importante la diferencia que establece Ulrich BECK (2003, pág. 339) entre “individuación”,

“individualización” e “individualismo”.

“Individuación” es un término de la psicología de la personalidad para describir los procesos mediante los que nos convertimos en personas autónomas. La “individualización” es un concepto que explica las interrelaciones personales en el marco de una sociedad; describe cómo las transformaciones estructurales, políticas y sociológicas, de las instituciones sociales condicionan las relaciones personales; cómo estas transformaciones afectan a las identidades y roles de cada individuo. La individualización conlleva asumir a la persona como diseñadora y creadora de su propia identidad, de sus compromisos, de su biografía y de las redes sociales que construye, en la medida en que participa e interacciona activamente en su entorno. El “individualismo”, aunque es un concepto sobre el que no existe unanimidad en su explicación, a los efectos de este trabajo, supondría la tendencia a actuar según los propios intereses y criterios, sin tomar en consideración ni verse o creerse afectado por los intereses y necesidades de la colectividad de la que se forma parte.

Los actuales procesos de individualización están directamente relacionados con las transformaciones que están llevándose a cabo en las instituciones políticas, económicas, culturales y sociales en las que participamos o que condicionan la vida cotidiana de la ciudadanía en todas sus dimensiones. Mudanzas que afectan incluso a ámbitos que hasta hace poco tiempo parecían más estables como, por ejemplo, las estructuras familiares. Así, la “posfamilia” es el modelo que define, en líneas generales, al nuevo modelo de convivencia que está surgiendo frente a la familia tradicional (Ulrich BECK y Elisabeth BECK-GERNSHEIM, 2003, págs. 165 y ss.). Aunque todavía los grupos más conservadores tratan de apostar por la familia tradicional como estructura básica de la sociedad, las políticas públicas que imponen con sus aliados, los neoliberales, están haciendo muy difícil su supervivencia como célula básica. En la medida en que desde estas concepciones ideológicas se atacan y demonizan organizaciones sociales como los sindicatos, partidos políticos y asociaciones vecinales, en cuanto organizadoras de los intereses colectivos, en esa medida reubican a la familia tratando de que sea esta célula de convivencia la que desempeñe tareas de protección para las que no va a tener facilidades ni disponibilidades económicas. Así, por ejemplo, la familia en momentos de enfermedad o desempleo de alguno o la totalidad de sus miembros adultos, es muy difícil que pueda salir adelante si las políticas sociales fueron recortadas o, incluso, anuladas.

Frente al monopolio del modelo de familia tradicional, también denominada “familia preindustrial”, surgen los “nuevos tipos de familia”. Los modelos más tradicionales, básicamente, concebían a la familia como una unidad económica (Anthony GIDDENS, 2000, pág. 67), cual una comunidad en la que los miembros estaban unidos por la necesidad de colaborar para asegurarse un bienestar físico

y material; de unir esfuerzos para evitar caer en situaciones de pobreza, para tener garantía de cuidado en las enfermedades y en la vejez. Las dimensiones de amor y afecto pasaban a un segundo plano, como prueba un buen montón de documentos históricos. Eran principalmente las mujeres quienes, incluso, no tenían auténtica libertad para elegir a sus maridos ni, mucho menos, posibilidad de participar en plano de igualdad en la toma de decisiones y gestión de la familia.

A partir de la Segunda Guerra Mundial, en los países más desarrollados, con el progresivo avance del Estado del Bienestar, se van abriendo más posibilidades a las mujeres para el ejercicio del derecho a elegir. Poco a poco, va superándose el miedo a pasar a una situación de pobreza si decidían romper su matrimonio, con lo cual la institución familiar va adquiriendo nuevas funciones y roles.

Fueron principalmente los movimientos feministas quienes sacaron a la luz las dimensiones patriarcales que esa institución avalaba. Pero las críticas a este modelo de familia no provenían exclusivamente de las mujeres; también los movimientos estudiantiles de finales de los sesenta y de la primera mitad de los setenta van a centrar parte de sus miradas en esta institución, a la que acusan de autoritaria y represora.

A medida que avanza el siglo XX, también va quedando más nítida la separación entre sexualidad y reproducción. La familia ya no se considera como una estructura destinada exclusivamente a tener y criar hijos e hijas. Ni tampoco la sexualidad se contempla sólo bajo el prisma de la heterosexualidad. En este período de la historia, las conquistas llevadas a cabo por los movimientos progresistas, pero en especial por los movimientos feministas y de personas gays, lesbianas y transexuales, están poniendo de manifiesto una gran variedad de modelos de familia coincidentes todos ellos en no aceptar el modelo patriarcal que servía de telón de fondo a la familia tradicional.

Al menos en los países más industrializados el campo de elecciones para las relaciones interpersonales entre mujeres y hombres está variando como nunca antes había ocurrido en la historia; "a diferencia de la mayor parte de sus antepasadas, la mujer ya no está orientada al matrimonio como camino de acceso a la seguridad económica y al estatus social" (Ulrich BECK y Elisabeth BECK-GERSHEIM, 2003, pág. 173). Los procesos de individualización van progresivamente reformulando esta institución. Tanto el hombre como la mujer van construyendo personalidades que no se agotan en la familia, sino que tienen también sus propias vidas por separado, algo que en las sociedades más tradicionales sólo tenía el cabeza de familia. Ambos ahora son "cabezas" de la familia; tienen un espacio y unos horarios para la vida en común y, otros, para sendas vidas como personas independientes. A lo que hay que añadir las nuevas posibilidades de conformar una familia entre dos hombres o dos mujeres, las

familias monoparentales, las familias entre personas divorciadas, las multiparentales, las mosaico (conformadas por hijas e hijos provenientes de diferentes relaciones previas por parte de uno o de los dos cónyuges), las familas en red (fruto de los vínculos que van estableciendo las hijas e hijos que hay de por medio), ... Nuevas formas familiares en las que los miembros que las integran ya no son necesariamente fijos, estables, sino que existe una mayor variabilidad en las relaciones de parentesco según va pasando el tiempo. Así por ejemplo, personas que en un momento ejercen el rol de padre o de abuela, pueden pasar incluso a perder el contacto con sus hijos y nietos si se produce una situación de divorcio conflictivo o, simplemente, la persona con la que van a vivir esos niños y niñas decide residir en otra ciudad o país diferente al de su vida con la pareja anterior.

Como subrayan Ulrich BECK y Elisabeth BECK-GERNSHEIM (2003, pág. 186), los lazos familiares "ya no son iguales que antes, ni por su alcance ni por su grado de obligación y permanencia, y está tomando forma un espectro más amplio de lo privado a partir de los múltiples y variados afanes, anhelos, esfuerzos y errores, y de los distintos experimentos intentados, con final feliz o no tan feliz".

A este respecto, es de utilidad el concepto de "categorías zombis", de Ulrich BECK, como la familia, la clase social o el vecindario. Instituciones y conceptos que, cual zombis, son muertos vivientes (Ulrich BECK y Elisabeth BECK-GERNSHEIM, 2003, pág. 341). Aunque alguna vez tuvieron vida, sobreviven en nuestros días sólo como fórmulas o eslóganes con significados muy confusos, sin contenido preciso. Son categorías más muertas que vivas, aunque en realidad siguen viviendo.

Así, por ejemplo, la categoría familia conllevaba un vínculo duradero entre las personas que directamente la componían y con sus respectivas familias de origen. En este momento, no obstante, es ya una institución "líquida", en terminología de Zygmunt BAUMAN (2005-a). Cualquier niño o niña puede tener varios padres y madres adoptivas, muchas abuelas y abuelos, y con variantes importantes en sus relaciones con ellos, según decida tanto él mismo como las demás personas con las que está relacionándose.

En un mundo donde la provisionalidad, inestabilidad y las dificultades para llevar una vida digna afectan a instituciones, antes más estables, como el matrimonio y la familia; cuando, además, ya deberíamos haber aprendido que, en general, los problemas de los colectivos sociales con menos poder y de las minorías no acostumbran a resolverse con comportamientos individualistas, optar por descuidar las reivindicaciones de los derechos colectivos es dificultar e, incluso, imposibilitar sus soluciones. En el momento en el que podamos constatar que cada persona tiende a buscar a sus problemas su propia solución, estamos ante síntomas bastante claros de que la cohesión social que precisa

toda sociedad está haciendo aguas.

Van a ser, por una parte, las luchas de las naciones denominadas “sin Estado”, comunidades con identidades diferenciadas que forman parte de poderosos Estados-nación que se niegan a reconocer sus identidades culturales y derechos (como, por ejemplo, el País Vasco, Cataluña, Galicia, Irlanda del Norte, Córcega, Gales, Sahara Occidental, Cachemira, Kurdistán, Territorios Palestinos, etc.) y, por otra, la de los pueblos indígenas las que, con mayor eficacia, a partir de la década de los setenta, van a volver a resituar y a traer de nuevo a primer plano las reivindicaciones en pro de los Derechos de las Minorías. En cuanto a las primeras, a partir de ese momento van a ir conquistando espacios y estatutos de autonomía o, incluso, transformando los antiguos Estados-nación en Estados Autonómicos y Estados Federales y Confederales. Y en relación a los pueblos indígenas, desde ese momento temporal es cuando las instituciones mundialistas como la ONU van a tener sus demandas sobre la mesa con mayor frecuencia. Así, a título de ejemplo, en 1982, el Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas constituye un grupo de trabajo dirigido a atender las reivindicaciones de los pueblos indígenas. Pese a un ingente número de obstrucciones, sus exitosas luchas culminan en el presente con una conquista muy importante y que abre la puerta a un futuro más esperanzador: la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los Pueblos Indígenas, aprobada el 13 de septiembre de 2007. Declaración adoptada por una mayoría de 143 Estados a favor, 4 votos en contra (Australia, Canadá, Nueva Zelanda y Estados Unidos de Norteamérica) y 11 abstenciones (Azerbaiján, Bangladesh, Bután, Burundi, Colombia, Georgia, Kenia, Nigeria, la Federación Rusa, Samoa y Ucrania).

Este optimismo en cuanto a las conquistas realizadas, no nos anula el recuerdo de los grandes dramas acaecidos en ese mismo siglo. Este mismo período temporal es, asimismo, el de las mayores catástrofes que tienen como motor al ser humano. Nunca antes en la historia se lograron crear instrumentos con semejante poder de destrucción como en la actualidad. El siglo XX es el momento de las bombas atómicas y, en general, de las armas de destrucción masiva; es el período de las grandes guerras mundiales, cuando las posibilidades que ofrece la globalización nos muestra sus peores rostros; es la época de los hornos crematorios, de las guerras químicas y bacteriológicas, de las dictaduras más sangrientas, de los grandes etnocidios, de las tremendas hambrunas, etc. Pero hay una diferencia muy sustancial entre estos terroríficos acontecimientos provocados por el ser humano a lo largo del siglo XX con los que tuvieron lugar en ciclos históricos anteriores: los grandes aprendizajes que la humanidad ha realizado en ese mismo período.

A lo largo del siglo XX y de esta primera década del presente, las grandes movilizaciones de los distintos países, pueblos y colectivos sociales que vienen

sufriendo la peor parte han logrado conquistar Cartas de Derechos con los que impedir o hacer frente a sucesos semejantes o, incluso peores. Algo que nos permite ser optimistas, pues al fin y al cabo, estos aprendizajes funcionan, a su vez, como fuerza motriz para seguir avanzando en el camino hacia la humanidad justa, pacífica y solidaria que siempre el ser humano más reflexivo y lúcido fue capaz de imaginar. Este optimismo ante el futuro es ya una realidad pues, por primera vez en la historia de la humanidad, ya no existen discursos científicos, ni leyes democráticas que sirvan como motor de arranque y pretexto para la opresión de otros seres humanos o, incluso, de pueblos enteros.

Cuando los países o gobiernos no democráticos legislan contra los Derechos Humanos, los gobiernos del resto de los países (incluso de los aliados) se ven forzados a emitir sendas condenas [30]. Este tipo de reprobaciones internacionales, suelen comenzar por denuncias de organizaciones sociales (ONG, Sindicatos, Partidos Políticos, asociaciones, ...), más o menos locales, de los sectores más politizados de la población, de las propias comunidades instaladas en el país denunciante, o de otros países afectados; y cada vez es más frecuente que acaben por implicar a las organizaciones más inclusivas, como la ONU o el Consejo de Europa, para tratar de detener y llevar a juicio, mediante los tribunales penales internacionales, a los responsables de las violaciones de los Derechos Humanos.

El optimismo de los logros debe funcionar como engranaje de retroalimentación para seguir reforzando caminos que garanticen el cumplimento de esas cartas de derechos humanos. En este sentido, es urgente implicar a cada país en su cumplimiento, obligando a que se revise la Constitución y los Estatutos de Autonomía, si los hubiere, así como el código penal vigente, de modo que se adecue por completo a las exigencias de las convenciones aprobadas en las Naciones Unidas. Es decir, urge pasar del respeto formal a todos esos derechos universales conquistados a la exigencia de su cumplimiento real y, por tanto, a su penalización cuando sean violados.

Estas conquistas sociales son de gran calado y están originando una auténtica revolución en las relaciones sociales. Cada una de las Cartas de Derechos conquistada, junto con las dinámicas políticas y sociales con las que se están llevando a cabo reivindicaciones en pro de otras reivindicaciones de derechos pendientes como, por ejemplo, los de las personas homosexuales, bisexuales y transexuales, ponen de manifiesto la tremenda injusticia de muchas de las relaciones sociales que entre los distintos grupos sociales se venían manteniendo. Interacciones que eran el resultado de procesos educativos y de socialización construidos sobre la base de información muy distorsionada, falsas expectativas, prejuicios y tradiciones de desvalorización del otro. Con este sustrato de fondo las relaciones sociales que se creaban eran siempre discriminatorias, pues las

personas no disponían de suficientes y sólidos argumentos racionales para un reconocimiento objetivo del otro; lo cual, a su vez, conllevaba la construcción y consolidación de un sentido común en el que se veían lógicas y normales las prácticas de discriminación social, laboral, política, jurídica, económica, educativa y psicológica a las que estaban sometidas las mujeres, las personas de raza negra, de otras religiones, culturas, las personas con discapacidad, etc.

Asumir que los derechos de las mujeres, niños y niñas, etnias y razas, de las personas con discapacidad, ... son el fruto de la lucha por sociedades y relaciones más democráticas nos obliga a dirigir las miradas a los saberes, comportamientos, expectativas y prejuicios de cada uno de los colectivos sociales en relación a los demás. De este modo, todas las personas serán más conscientes del grado en que precisan adecuar sus interrelaciones con cada uno de los miembros de los colectivos antes marginados y, en demasiados casos, todavía en la actualidad.

Como consecuencia de este tipo de logros de derechos todas las personas nos hemos visto obligadas a adoptar nuevos roles; ha sido preciso llevar a cabo muchos aprendizajes acerca de esos "otros" que no conocíamos, sobre los que teníamos y continuamos teniendo demasiados prejuicios y demasiadas distorsiones en la información y saberes referidos a ellos. Es inexcusable reconstruir nuestros conocimientos y maneras de ser para adecuarlos a nuevos roles más democráticos y respetuosos.

A lo largo del siglo XX, los hombres han tenido que aprender a relacionarse con las mujeres, de igual a igual; las personas adultas con las niñas y niños, como consecuencia de sus nuevos derechos conquistados. Más recientemente, se han legalizado y se han hecho visibles los nuevos tipos de familias, fruto del reconocimiento de otros tipos de sexualidad y de otros modos de relacionarse; algo que está obligando a revisar todas las normas y leyes que en su desarrollo no contemplaban estas situaciones, al igual que los contenidos de muchos ámbitos del conocimiento científico y popular con los que se han estado avalando buena parte de las discriminaciones que soportan las personas que se encuentran en estas situaciones. Asimismo, las personas occidentales están aprendiendo a reconocer como iguales a los hombres y mujeres de otras culturas, sobre las que la sociedad en general y, por tanto, los sistemas educativos les habían llenado la cabeza con toda una gran panoplia de prejuicios y de falsas informaciones.

Si ya en el pasado los sistemas educativos han desempeñado un papel decisivo para facilitar la dominación y explotación de los pueblos y colectivos sociales marginados, recurriendo a fuentes informativas muy sesgadas y a la manipulación de la historia para convencer al resto de la población de que los "otros" eran seres inferiores, también ahora, en el momento de contribuir a

conformar personalidades más democráticas, justas y solidarias, la institución escolar va a desempeñar un valiosísimo rol.

Es de vital importancia ser conscientes de que los modos de conocer, de producir los saberes, de construir anhelos, símbolos, modos de interaccionar, ... se construyen y reconstruyen constantemente en espacios y contextos socioculturales y políticos concretos.

Todo docente precisa ser consciente de que cuando se habla de "cultura" y, en concreto desde las instituciones escolares, al igual que de "diferencias culturales", estamos utilizando categorías de análisis y de valoración que conllevan, más o menos, implícitamente funciones políticas. Las distintas culturas presentes en un mismo territorio no comportan valoraciones y funciones semejantes; sino que, por el contrario, traducen relaciones de poder asimétricas entre los diferentes colectivos sociales que las generan y avalan.

Cuando hablamos de minorías lingüísticas, culturales o étnicas lo que toda institución escolar precisa es no ignorar los significados y valoraciones que se atribuyen en esa sociedad a cada uno de esos colectivos sociales. Es obligado sacar a la luz las dimensiones políticas e ideológicas que condicionan el trabajo y la vida cotidiana en los centros escolares. Tarea urgente en un mundo en el que la meritocracia y el avance del positivismo en las políticas e investigaciones educativas está encubriendo por completo las claves que explican la desigualdad e injusticias en la sociedad y, por consiguiente, en las instituciones educativas.

Las discriminaciones racistas son un mecanismo que permite mantener privilegios sociales, económicos, laborales, políticos y culturales frente a aquellas otras personas a las que se considera inferiores y a las que se suele culpar, a la menor excusa, de generadoras de problemas. Etiquetar racistamente a una persona es una manera de indicarle que quien habla cree disponer de más privilegios y de más derechos que la persona etiquetada. En consecuencia, el análisis de contenido, del lenguaje y de las imágenes es una tarea a la que las instituciones escolares precisan prestar mucha atención. Chicos y chicas tienen que aprender a ser conscientes del racismo larvado o implícito en el que están siendo socializados por las fuentes de información que manejan, por los medios de comunicación de masas y por el ambiente que reina en las calles y plazas.

El cometido del aprendizaje de los distintos contenidos de las materias que integran el currículum no debe agotarse en aceptarlos como verdades dogmáticas, sin otra preocupación que entenderlos; sino también en aprender a juzgarlos críticamente, a valorarlos, tratar de contrastarlos con otros y, por supuesto, a hacernos cargo de las valoraciones que hacemos y ser consecuentes con ellas. Esta meta educativa cobra mayor actualidad y urgencia en el marco de las nuevas sociedades multiétnicas, multiculturales y multiconfesionales.

Es muy importante aprender a desarrollar la empatía con el otro y comprender

así sus dificultades y su realidad. Educar es también combatir y desmontar los estereotipos y prejuicios que mediante toda clase de rutinas asumimos y, en numerosas ocasiones, manifestamos.

Una filosofía educativa multicultural crítica debe vigilar escrupulosamente todos los estereotipos sobre la autopercepción y la percepción del extraño; fomentar la apertura y la comprensión.

El miedo o desasosiego ante los "otros" es habitual que esté basado en la presunción de que los grupos sociales y comunidades culturales diferentes a la de uno mismo son vistas como cerradas sobre sí mismas; incluso percibidas como fundamentalistas, sin posibilidades de evolución. Pero tales culturas son siempre construcciones histórico-sociales en las que las personas desempeñan un rol activo. Las personas que conviven en un determinado territorio, como fruto de sus interacciones es lógico que compartan modos parecidos de ver e interpretar la realidad; que recurran a determinados conocimientos y prácticas para resolver los problemas cotidianos; que valoren unas determinadas conductas más que otras; que asuman como válidos unos mismos ideales, etc.

Los estereotipos y los prejuicios generan tensión en las relaciones entre las personas. Pero uno de los efectos más perversos sobre las propias víctimas es que los clichés xenófobos condicionan en gran medida la construcción de la propia identidad.

Esto, de ninguna manera, conlleva sostener concepciones sobe la "identidad cultural" de tipo esencialista. Somos plenamente conscientes de que las identidades culturales son siempre dinámicas, sujetas a modificación constante en la medida en que sus miembros conocen y se relacionan con otros seres humanos procedentes de otros lugares. Son procesos contradictorios, no siguen una misma línea directriz. Dado que somos seres sociales, estamos abiertos a aprender de los demás, dispuestos a transmitir lo que sabemos y funciona. Son los marcos económicos, políticos, sociales y culturales bajo los que tienen lugar, a lo largo de la historia, estos procesos comunicativos los que van moldeando inacabablemente las identidades culturales de los pueblos. Como subraya Stuart HALL (2003, pág. 17), "las identidades nunca se unifican y, en los tiempos de la modernidad tardía, están cada vez más fragmentadas y fracturadas; nunca son singulares, sino construidas de múltiples maneras a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes, a menudo cruzados y antagónicos. Están sujetas a una historización radical, y en un constante proceso de cambio y transformación".

Caer en la cuenta de este dinamismo de apertura al otro, inherente a toda comunidad humana, facilita el deseo de conocer lo que no se sabe acerca de sus modos de vida, sus saberes, prácticas, aspiraciones y deseos. Es una de las bases para construir relaciones de comunicación y de cooperación; para apreciar sus logros y aprender de sus experiencias. En resumen es, asimismo, la razón de

ser de los sistemas educativos: el conocimiento de nosotros mismos y de los demás.

Una educación que pretenda educar ciudadanas y ciudadanos para nuestro tiempo precisa insistir en el desarrollo de destrezas y actitudes que insten a conocer y a colaborar con todas las personas y grupos sociales. Una meta que conlleva ser consciente de las distorsiones informativas a las que hemos sido y continuamos siendo sometidos, de nuestros prejuicios y falsas expectativas sobre las culturas y comunidades a las que no pertenecemos. Una educación que debe permitir aprender a compaginar los derechos individuales y colectivos, como vía para seguir manteniendo y disfrutando de la riqueza y posibilidades de un mundo donde la diversidad cultural es la norma.

6. Revoluciones económicas

En la actualidad, si en algo hay una fuerte coincidencia en todos los países es en la constatación de que una de las grandes revoluciones que están afectando a todos los seres humanos son las transformaciones que tienen lugar en la esfera económica.

Un concepto que ha pasado a ser considerado como clave a la hora de analizar estas transformaciones es el de la globalización. Un proceso que está afectando a todas las demás esferas de la sociedad y de todos los países del mundo y, en consecuencia, a todas las personas.

A primera vista, un concepto como el de la globalización tiene un significado positivo, pues subraya que todo está interconectado, que existe mayor comunicación e interdependencia entre todos los países, sus instituciones y sus gentes. Su aceptación tiene mucho que ver con el empleo de un lenguaje aparentemente despolitizado, con la sensación de estar a punto de hacer realidad el ideal de una fraternidad universal. Sin embargo, en las últimas décadas, para muchos colectivos sociales este vocablo representa todo un conjunto de procesos muy negativos, en especial cuando se utiliza desde las esferas de la política, la cultura y la economía de corte neoliberal.

En realidad, la razón de este execrable significado está en cómo los actuales procesos de globalización vienen siendo instrumentalizados, en su gran mayoría, por los países y los grupos sociales económicamente más poderosos.

La utilización del lenguaje mercantilista, en sus disfraces para lograr el consentimiento de la población, se caracteriza por una generosa profusión de ideas altisonantes que, en la práctica, funcionan cual conceptos vacíos, tales como: transformación, modernización, innovación, dinamismo, iniciativa, creatividad, competitividad ... Palabras que, cual eslóganes propagandísticos, se formulan y aplican en marcos relacionados directamente con la economía, con el mercado laboral y los servicios bancarios, desconsiderando otras urgencias y

necesidades sociales sin tomar en consideración a la hora de evaluar sus consecuencias en las dimensiones de justicia social y redistributiva. Estamos ante términos que son continuamente resignificados desde marcos economicistas, y que las multinacionales y grandes corporaciones bancarias lanzan como respuesta a las orientaciones neoliberales de la globalización. Lemas que, en principio, se suelen reconocer como oportunos, con categoría de urgentes para afrontar los nuevos retos de un mundo sin límites, pero que, en la práctica, lo que tratan es de generar condiciones políticas, fiscales y de legalidad para conseguir que las grandes empresas dispongan de las mejores condiciones para sus negocios y, de este modo, competir y obtener mucha mejor rentabilidad en los nuevos mercados globalizados. Son palabras y discursos con suficiente poder como para desar-ticular durante bastante tiempo a aquellos otros más políticos, y que hasta hace pocos años tenían mayor poder para movilizar a la ciudadanía y comprometerla activamente en la lucha por otro mundo más justo y solidario.

Cuando las organizaciones internacionales financieras, los organismos técnicos economicistas y think tanks vinculados a grupos ideológicos conservadores dedicados a realizar diagnósticos de los mercados laborales, económicos y financieros emplean en sus informes palabras como, por ejemplo, "eficiencia" o "flexibilidad", en realidad lo que están queriendo decir es que exigen que los distintos gobiernos de turno implanten, con la mayor urgencia posible, modelos de políticas laborales y económicas que garanticen a las grandes multinacionales la maximización de sus beneficios, y además con la vista puesta a corto plazo. En consecuencia, es muy probable que tales metas entren en contradicción con otros criterios directamente implicados en la atención a otras necesidades más urgentes de la ciudadanía, especialmente de los colectivos sociales más desfavorecidos; que desconsideren el respeto a la igualdad de oportunidades, que no atiendan a los bienes comunes de la sociedad en general. Obviamente, estas recomendaciones no van a suponer un paso adelante en el compromiso con la justicia social de los gobiernos.

Estamos ante conceptualizaciones de "eficiencia" en las que únicamente se contemplan las relaciones entre resultados e inversiones; apostando por producir o hacer más con menos.

Los modelos económicos neoliberales tienen entre sus notas más idiosincrásicas la búsqueda de políticas de mayor desregulación, de privatización y, por tanto, de desmantelamiento de los servicios, empresas e instituciones públicas; de contención y recorte de los salarios, de precarización de los contratos laborales y, asimismo, de libre circulación de los capitales, evitando toda clase de controles políticos y sin atender a las necesidades y problemas de cada país en los que operan.

El culto a la privatización se erigió como el novedoso y poderoso dogma laico.

Esta decidida apuesta por privatizar la expresó con notable claridad Gerardo DÍAZ FERRÁN en 2007, en su discurso de toma de posesión como Presidente de la patronal española, la CEOE (Confederación Española de Organizaciones Empresariales), cuando no dudó en afirmar que "la mejor empresa pública es la que no existe" (Periódico CincoDias.com, 06/07/2007) [31], que es preciso privatizar todos los servicios públicos, apostar por más libertad de empresa, más mercado, más desregulación y más competencia.

La globalización construida bajo el paraguas de los modelos económicos neoliberales ha favorecido un nuevo tipo de negocios más internacionalizados que antes y, lo que es más decisivo, en numerosas ocasiones facilita que las corporaciones multinacionales, bancos e instituciones financieras puedan eludir controles, evadir impuestos, obtener mejores condiciones para sus empresas sobre la base de amenazar con deslocalizaciones, cierres patronales, etc., y en consecuencia obtener pingües beneficios económicos.

No podemos ignorar que esta proclamada apuesta por la globalización de los mercados se está haciendo también con enormes trampas. Por un lado, se dice defender una apertura total de los mercados, una libre circulación de capitales y de productos, dando la sensación de una desmedida desregulación de las políticas económicas. Pero, por otro lado, con demasiada frecuencia los países más poderosos trampean recurriendo a medidas proteccionistas para sus empresas y bancos más importantes; de manera especial cuando, por ejemplo, son los países más pobres y menos desarrollados los que tratan de competir con productos más económicos en los mercados del primer mundo.

Este tipo de modelos económicos están teniendo gran éxito y gozando de una importante aceptación, e incluso de una pasiva tolerancia por parte de ciertos sectores progresistas más vinculados con la socialdemocracia, pues tienen como apoyo a las grandes organizaciones neoliberales mundialistas, tales como: el Banco Mundial (BM), la Organización Mundial del Comercio (OMC), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Fondo Monetario Internacional (FMI), y otros organismos económicos y políticos de menor alcance como: la Asociación de Naciones del Sudeste Asiático (Association of Southeast Asian Nations - ASEAN [32]), el Mercado Común del Sur (MERCOSUR [33]), el Consejo Económico de la Cuenca del Pacífico (Pacific Basin Economic Council - PBEC [34]), el Tratado de Libre Comercio de América del Note (North American Free Trade Agreement - NAFTA [35]), etc. Los informes, estudios y recomendaciones de estos organismos desempeñan un papel clave en la construcción y gestión del sentido común de la ciudadanía, y suelen convertirse en dogmas para la mayoría de los gobiernos de turno.

Sin embargo, es necesario subrayar que este tipo de globalización neoliberal

está generando un mundo cada vez más dualizado. La brecha Norte-Sur no hace más que agrandarse (Erik S. REINERT, 2007). Los países más ricos lo son cada vez más, mientras muchos otros cada vez se empobrecen más. En esta dinámica mundializada los negocios y empresas se contemplan únicamente desde los intereses más egoístas de las corporaciones económicas que los emprenden. Numerosos informes vienen denunciando cómo los mercados originados por el actual modelo de globalización son demasiado injustos, asimétricos. "El laboratorio de la historia muestra que el libre comercio simétrico entre naciones con aproximadamente el mismo nivel de desarrollo beneficia a ambas partes; pero el libre comercio asimétrico conduce a los países pobres a especializarse en ser pobres, mientras que los países ricos se especializarán en ser ricos" (Erik S. REINERT, 2007, pág. 119).

No olvidemos que las políticas neoliberales se apoyan en el famoso eslogan "laissez-faire", dejar hacer. Un principio que únicamente favorece a quienes tienen recursos económicos, capacidades, propuestas y condiciones para llevarlas a cabo. Es indudable que en una sociedad donde los recursos económicos, educativos y culturales, sociales y políticos están distribuidos de manera injusta y discriminatoria, aplicar esta máxima equivale a dejar el camino libre a las grandes multinacionales y corporaciones bancarias y, simultáneamente, ir empeorando las condiciones de vida de las personas y colectivos sociales más desfavorecidos.

En consecuencia, las dinámicas de globalización neoliberal están contribuyendo en gran manera a generar tres grandes clasificaciones de seres humanos. Por una parte, una élite que podemos etiquetar como cosmopolita, con altos niveles educativos y culturales; que vive, trabaja y se relaciona moviéndose constantemente en un mundo sin barreras, sin problemas económicos importantes y sin trabas para pasar las aduanas; por otra, los que podemos denominar como provincianos, con muchas dificultades para desplazarse y trabajar en otros lugares debido a sus bajos niveles educativos y culturales, sus dificultades con los idiomas y su miedo a lo desconocido; y, finalmente, los vagabundos: aquellas personas que para sobrevivir, debido a la ausencia de condiciones en sus luga-res de nacimiento, se vieron forzadas a abandonar su país y a entrar, en la mayoría de las ocasiones, como clandestinos en otras naciones; territorios en los que se encuentran con muchas dificultades para sobrevivir y que, en consecuen-cia, se explica que pasen la vida huyendo o desplazándose, debido a que tienen que enfrentarse con toda clase de obstáculos legales, económicos, culturales, sociales, lingüísticos, etc.

En esta línea de acción, los sectores econonómicamente más poderosos y que apuestan por modelos económicos neoliberales, para asegurarse mayores posibilidades de éxito acostumbran a aliarse con los grupos más conservadores y neoconservadores. A cambio, les dejan operar con una completa discrecionalidad

en ciertas parcelas de poder; por ejemplo, en los asuntos más relacionados con valores y creencias religiosas en el sistema educativo. De este modo, los neoliberales pueden disponer de los votos y apoyo de los sectores conservadores, y acelerar el debilitamiento de los roles sociales que venían desempeñando los Estados de la mano de una importantísima red de instituciones que conforman lo que denominamos como el Estado del Bienestar. Instituciones que se ocupan de ofertar a toda la población servicios dignos en ámbitos como: sanidad, educación, cultura, vivienda, asistencia social, ...; de garantizar y regular las pensiones de jubilación, salarios mínimos, condiciones de los contratos de trabajo, subsidios de desempleo, ... (Jurjo TORRES, 2007).

Podemos etiquetar a este modelo alternativo neoliberal de economicista, en el sentido de que se pretende que sea la esfera económica, las ciencias económicas, las que dirijan y controlen a todas las restantes (Ben FINE y Dimitris MILONAKIS, 2009). Según esta filosofía neoliberal, la economía acaba por regir y ser el tamiz de todas las actuaciones del Gobierno en todos los asuntos públicos y, a continuación, de cualquier toma de decisiones que tenga que realizar cualquier ciudadana o ciudadano. Algo que se constata fácilmente si realizamos un mínimo seguimiento del avance en nuestra sociedad de lo que podemos rotular como una progresiva economización de la política (Slavoj ZIZEK, 2007) y una notable privatización del Estado. Un modo de funcionamiento que viene caracterizando a la mayoría de los gobiernos del momento presente.

Los mensajes políticos, día a día, están más claramente guiados por el implícito de que son únicamente los grandes grupos empresariales y multinacionales quienes crean riqueza y empleo; de ahí que el Estado se convierta en una institución casi exclusivamente a su servicio. Un buen ejemplo de esta reconversión economicista son las campañas electorales para elegir a los miembros del Parlamento, del Senado y a los Presidentes de Gobierno, al pasar a ser la economía una de las claves decisivas de los debates, mítines y, en consecuencia, de las votaciones.

George SOROS (1999) explica esta transformación recurriendo al concepto fundamentalismo del mercado, como expresión que explica el cedazo con el que se tamizan y juzgan todas las decisiones que toman los organismos públicos y privados; lo que, a su vez, genera como efecto colateral que cada uno de los ciudadanos y ciudadanas tenga tendencia a realizar sus elecciones de un modo semejante. Inclusive, en los últimos años, cuando se evalúan las políticas de diversidad y equidad es muy visible la predilección por llevarlas a cabo desde el fundamentalismo del homo economicus. "A los seres económicos se les supone la posesión del conocimiento perfecto tanto de sus propias necesidades como de las oportunidades que se les ofrecen, así como la capacidad para tomar decisiones racionales basadas en esa información" (George SOROS, 1999, pág.

247). Estamos ante un modelo que asume como implícito un fuerte individualismo en todas las conductas que realizan tanto los hombres como las mujeres; seres que, contemplados desde esta modalidad de darwinismo sociopolítico y económico, no se caracterizarían precisamente por valores como la generosidad, la cooperación, la solidaridad y la justicia.

Sin embargo, la globalización no se refiere únicamente al fenómeno de una mayor interconexión de los mercados de trabajo y de los flujos del capital en un escenario de escala planetaria, sino también al conjunto de transformaciones que caracterizan todas las dimensiones de la vida cotidiana de la mayoría de los seres humanos: los hábitos de trabajo y de ocio, los productos culturales a los que se accede, la variedad de los productos de alimentación que se consumen, el tipo de relaciones sociales, laborales y personales que se establecen, etc.

No conviene ignorar que la globalización neoliberal demanda y provoca un mayor uniformismo en el consumo de las personas y una mayor homogeneización de los mercados. Este modelo de economicismo explica un proceso que no hace más que avanzar: el de la uniformización y estandarización. Un ejemplo de esta uniformización y homogeneización de los gustos y hábitos de consumo son los productos que lanzan al mercado mundial las grandes productoras culturales de cine, televisión, cómics, música, videojuegos, etc. Se busca y construye un modelo de consumidor genérico que, viva donde viva, demande los productos de las multinacionales Nike, McDonald´s, GAP, Coca-Cola, Game Boy, Nintendo, Adidas, Disney, Nokia, Apple, etc.

Cada vez es más clara la confrontación entre dos grandes modelos culturales, el de la McDonaldización (George RITZER, 1993) y el del pluralismo. Confrontación en la que el primer modelo viene cobrando una notable ventaja.

George RITZER destacó cuatro componentes fundamentales de la McDonaldización:

1. Eficiencia: lo que significa saber elegir los medios más adecuados para alcanzar un fin; encontrar el método más eficaz para cumplir un determinado objetivo.

2. Cuantificación (Calculability). La obsesión por todo lo que puede ser calculado, contado, cuantificado; por tratar todo tipo de asuntos de manera cuantitativa; por reinstaurar el positivismo como único paradigma.

3. Previsibilidad. Se pone el énfasis en la formalización, normalización, en las rutinas. Se trabaja con el implícito de que las personas prefieren conocer lo que caracteriza a los productos y servicios existentes en cualquier lugar del planeta al que se dirijan o en el que se encuentren. No se aprecian las sorpresas que puede comportar la exploración de nuevos sabores, gustos, en los modos de funcionar un servicio o máquina. No se apuesta por las sorpresas y, en consecuencia, una amplia mayoría de la población va a preferir un Big Mac, que sabe igual en todos

los lugares del mundo, que aventurarse con productos o servicios completamente novedosos.

4. Control: El mejor control viene asegurado por tecnologías no humanas. Los robots, ordenadores, cadenas de montaje e, incluso, las regulaciones y normas burocráticas garantizan que se están empleando procedimientos y técnicas adecuadas. Máquinas que, asimismo, aseguran una mayor productividad, mayor calidad en los productos y un abaratamiento de sus costes.

Este uniformismo, además, va de la mano de una nueva cultura, la de lo efímero. Un mercado que se basa en una producción constante e intensiva, precisa de consumidoras y consumidores con continuas necesidades que satisfacer. Un mercado que con la contribución de uno de los campos de conocimiento más novedosos, el marketing, contribuirá a estar constantemente generando nuevas y urgentes necesidades que, a su vez, transforman la psicología de las personas, provocando una angustia tenaz que demanda su satisfacción recurriendo al consumo.

La globalización neoliberal engendra un modelo de sociedad de consumo que determina importantes transformaciones que afectan al modo como las personas experimentan su paso por el mundo; a la forma como se perciben a sí mismas, sus disposiciones, afectos, etc. Podemos, por tanto, hablar de los "costes emocionales de la globalización" (Anthony ELLIOTT y Charles LEMERT, 2006), o sea, de un modelo que conforma personalidades fuertemente individualistas, egoístas y consumistas siempre insatisfechas.

Los nuevos modelos neoliberales requieren y, por tanto, favorecen el surgimiento de una nueva forma de moralidad, tanto entre los consumidores, clientes, como entre los productores. Esta variante del capitalismo global requiere un nuevo ser humano, con una psicología acorde, capaz de alterar su tradicional escala de valores y de aceptar e introyectar como norma una cultura del egoísmo, de la ambición, de la búsqueda de sus propios intereses por los medios que sean; haciendo desaparecer de su núcleo de preocupaciones las necesidades e intereses de los "otros". Se trata de conformar un darwinismo social donde cada miembro de la comunidad busca su supervivencia compitiendo con sus congéneres. De este modo, tanto los fracasos y éxitos sociales y laborales como los escolares se perciben como propios, sin necesidad de reconocer el trabajo y apoyo de otras personas.

Es esta absolutización de las tesis de la lucha por la existencia, el darwinismo social como filosofía dominante, lo que explica una de las obsesiones del ser humano contemporáneo: la distinción, el mostrarse como personalidad idiosincrásica, diferente a todas las demás con las que convive y rivaliza.

En la actualidad uno de los principales focos de interés, de fascinación de la gente en la actualidad es su identidad. Una identidad que es construida y

reconstruida permanentemente, e incluso que admite ser compartida. De ahí que hablemos de identidades múltiples. Pero incluso dentro de ese grupo social con el que una persona se identifica para algunas cosas y para el logro de determinadas aspiraciones, cada integrante procura dejar de manifiesto ciertas peculiaridades que le diferencian de los demás. En palabras de Zygmunt BAUMAN, "lo que constituye al individuo moderno líquido es la urgencia de esa elección y del esfuerzo por lograr el reconocimiento público de la misma" (Zygmunt BAUMAN, 2007, pág. 150, en cursiva en el original).

La preponderancia de las preocupaciones y estímulos económicos que definen y guían al homo economicus, preocupado por la acumulación de riqueza y por un consumo que le garantice su distinción, por dejar de manifiesto su poderío, explica una variedad de aparición más tardía en el tiempo como es el "homo consumens, ese comprador solitario, autorreferente y sólo preocupado por sí mismo que ha hecho de la búsqueda del mejor precio una cura para la soledad y reniega de cualquier otro tratamiento, un personaje que sólo reconoce como comunidad necesaria de pertenencia a ese enjambre de compradores que atestan los centros comerciales, un personaje en cuyo mundo vital pululan otros personajes que no comparten más que esas virtudes". (Zygmunt BAUMAN, 2005a, pág. 96).

Si las sociedades capitalistas funcionan sobre la base de una población dedicada al consumo obsesivo, ahora, operando bajo marcos más globales, este consumo va a originar nuevos y decisivos cambios en la psicología y comportamientos de las personas.

Acumular capital económico y consumir requiere que esas mismas personas tengan que trabajar el mayor número de horas posibles para obtener los recursos económicos necesarios para seguir acelerando esa rueda obsesiva del consumo. Ritmo consumista que nos recuerda al castigo que le fue impuesto por Tánatos a Sísifo, el hijo de Enareta y el dios Eolo, de empujar interminablemente una roca que nunca logrará subir a la cima, pues cuando más se aproxima a ella siempre acaba por resbalarle. Es este uno de los mitos griegos que mejor simboliza lo absurdo del esfuerzo inútil, de la condena a estar siempre radicalmente insatisfechos, recomenzando siempre en la búsqueda de un objetivo que parece estar al alcance de la mano, pero que resulta ser inalcanzable. Consumir y consumir de manera reiterada, pero sin nunca obtener la satisfacción suficiente que permita convencerse de que ya es suficiente.

Obviamente, otros valores más verbalizados hasta muy recientemente como la solidaridad, la fraternidad, la cooperación, la empatía, la confianza en los demás ... entran en franco retroceso, pese a que incluso se sigan verbalizando, mas cual eslóganes vacíos de significado. "El retroceso de las habilidades de socialidad se ve fogoneado y acelerado por la tendencia, inspirada por el modelo de vida

consumista dominante, a tratar a los otros seres humanos como objetos de consumo, según la cantidad de placer que puedan llegar a ofrecer y en términos de 'costo-beneficio'" (Zygmunt BAUMAN, 2005a, pág. 104).

Un modelo economicista semejante requiere de una sociedad de personas infelices porque nunca acaban estando completamente a la moda, poseyendo los últimos reclamos que la publicidad dictamina y pone como solución para alcanzar la felicidad. Siempre va a haber un último modelo cuya posesión promete la felicidad completa. En una sociedad semejante es obvio que la educación puede desempeñar un papel clave vinculando una adecuada educación moral, una educación intelectual y la educación para el consumo, de cara a formar una ciudadanía más responsable, reflexiva y crítica.

Pero hay alternativas a la globalización neoliberal

En el grado en el que el Estado del Bienestar se creía ya consolidado y a las nuevas generaciones no se les explicaba o, incluso, en algunos casos se le ocultaba explícitamente su verdadero sentido y razón de ser, los neoliberales arreciaron con sus discursos populistas ofreciendo con sus propuestas de laissez faire incrementar la riqueza y, presumiblemente, la calidad de vida de todas las ciudadanas y ciudadanos. Poco a poco, fueron convenciendo a una ciudadanía cada vez con menos formación política y, en general, con fuertes lagunas en la educación recibida en el ámbito de las ciencias sociales. La rapidez por hacerse ricos fue llevando a fomentar tan sólo aquel conocimiento que se consideraba podría "venderse" mejor en el mercado laboral.

Al Estado, desde los inicios de la década de los setenta, coincidiendo con el inicio del auge de los modelos económicos neoliberales, se le fueron limitando más y más sus funciones, obligándole a implementar políticas de desregulación y de privatización de los servicios públicos; con lo cual, en el grado en que avanzaban estas políticas, en ese mismo grado iba aumentando de manera creciente el índice de las desigualdades en nuestras sociedades. Para nadie es un secreto que, en las últimas décadas, se viene agrandando la distancia entre personas ricas y pobres en el interior de los países e, igualmente, entre naciones ricas y pobres.

Una estrategia eficaz para el descrédito de lo público es la que vienen desarrollando las políticas de los gobiernos conservadores que permiten un funcionamiento muy deficiente en un buen número de los servicios públicos que de ellos dependen, favoreciendo o permitiendo conductas corruptas de un sector del funcionariado en las instituciones públicas en las que trabajan, etc. Situaciones y comportamientos que han sido y son muy hábilmente utilizados de manera alarmista por los abogados del neoliberalismo para acelerar nuevos procesos de privatización.

De este modo, recurriendo a una importante censura y manipulación informativa los gobiernos conservadores y neoliberales ceden sus responsabilidades a empresas privadas que se ofrecen con eslóganes y toda clase de falsas promesas como ángeles vengadores y correctores de las disfunciones "naturales" de los servicios públicos. En realidad, de lo que se trata es de aprovecharse de estos servicios públicos para ampliar las posibilidades de hacer nuevos negocios con los que obtener enormes beneficios privados. Ganancias que, bajo el paraguas de fórmulas de externalización de servicios públicos como la concertación, se consiguen recortando los costes de funcionamiento, cerrando aquellos servicios más costosos y, en general, ofertando peores servicios a la ciudadanía, pero que se disimulan sobre la base de seleccionar una clientela que "garantice" o, por lo menos, no se prevea que va a requerir una atención o cuidados muy especializados. Ahí está el escandaloso ejemplo de numerosos colegios concertados impidiendo el acceso a sus aulas al alumnado de mayor riesgo, a quienes arrancan con importantes déficit culturales, psicológicos, físicos,... Estudiantes que son rechazados para que las notas medias de su alumnado y los resultados de las pruebas de evaluación externa que les sean aplicados no les dejen quedar mal en los rankings de rendimiento que se hagan públicos.

Con este telón de fondo economicista con demasiada frecuencia dejan de efectuarse numerosas inversiones en servicios públicos; se argumenta que no son productivos desde el punto de vista de su rentabilidad económica a corto plazo. En consecuencia: se cierran escuelas en núcleos rurales con poco alumnado; se cierran líneas de ferrocarril que venían conectando municipios con población muy envejecida o escasa en número; se cierran servicios médicos en zonas poco habitadas; se reducen o no se pagan pensiones de jubilación adecuadas al coste de la vida actual porque el Estado recauda poco; se recortan el número y cuantía de las becas de estudio destinadas a las hijas e hijos de las familias económicamente desfavorecidas, etc.

Las teorías y decisiones económicas con las que opera la ideología neoliberal secuestran del debate público las distintas alternativas con las que operan las distintas ciencias sociales de cara a subsanar deficiencias y a proponer mejoras en el funcionamiento de la sociedad. No podemos ignorar que toda decisión económica da por sentado, omite explicitar, la prioridad de determinados valores por los que se opta; decisiones y valores que no se someten a consulta pública. Como subraya George SOROS (1999, pág. 134), "mientras el capitalismo continúe triunfante, la búsqueda de dinero anula todas las demás consideraciones sociales. Los mecanismos económicos y políticos quedan desbaratados".

Pero sería caer en la ingenuidad y en la falta de rigor pensar que los objetivos de la globalización pretendidos por las grandes corporaciones se logran siempre

e, incluso, con cierta facilidad. Ni mucho menos. La globalización es también aprovechada para combatir esas filosofías mercantilistas e inhumanas con las que los grandes poderes económicos neoliberales pretenden construir los nuevos mercados. Los medios de transporte y las grandes redes de las telecomunicaciones también están siendo aprovechadas por los movimientos sociales progresistas y colectivos de izquierdas, para debatir sus ideas de cara a nuevos modelos de organización social más justos, para coordinar estrategias y planes de acción.

Las ideas, el conocimiento, la cultura, los artefactos,... no son asimilados acrítica o irreflexivamente cando entran en contacto con las tradiciones culturales de cada país y comunidad, con los estilos personales de otros colectivos sociales diferentes a quien las genera, produce y difunde. Al revés, es muchas veces en ese contacto cuando muchos países y colectivos sociales cobran conciencia del valor de lo propio, y apuestan por defender su idiosincrasia cultural, económica, política y social.

Por tanto, a la hora de un análisis de la globalización neoliberal es preciso prestar atención a las reacciones que genera entre los pueblos y colectivos sociales más sensibles a las cuestiones de justicia. Ahí está el ejemplo de dinámicas como el Foro Social Mundial [36] y su búsqueda de alternativas para construir otro mundo más humano y justo; de los grupos organizados a nivel mundial como ATTAC (Asociación internacional para la Tasación de las Transacciones Financieras para la Ayuda al Ciudadano) [37], que tratan de denunciar la especulación financiera, las políticas de privatización de las instituciones públicas y la dictadura de los mercados, en general; de fenómenos como los del ciberactivismo y el propio movimiento de software libre, en los que se trata de facilitar el acceso a todo el mundo tanto a las tecnologías como al software necesario para las comunicaciones virtuales, con el fin de implicarse más activamente, mediante blogs, wikis, facebook, twitter, ..., en la divulgación de noticias y documentos que contribuyan a convertir a la ciudadanía en un conjunto de agentes más activos y reflexivos, social y políticamente. Un buen modelo de este uso del ciberativismo es el que vienen haciendo la mayoría de las organizaciones no gubernamentales comprometidas con la justicia, los Derechos Humanos, la solidaridad y la paz, tales como: Amnistía Internacional [38], Intermón Oxfam [39], Greenpeace [40], Save the Children [41], SODePAZ [42], ACSUR Las Segovias [43], ADEGA (Asociación para a Defensa Ecolóxica de Galiza) [44], Médicos Sin Fronteras (MSF) [45], ...

Las organizaciones sindicales de izquierda también están aprendiendo a articularse tomando en consideración estas dinámicas de globalización. Mediante

una mayor y mejor coordinación con los sindicatos de otros países tienen más probabilidades de estructurar mejores análisis y respuestas, de ámbito más internacional, con mayor presión sobre las políticas nacionales y las organizaciones capitalistas mundialistas. Esta es una de las maneras más eficaces de resolver en la actualidad los problemas locales. Un ejemplo en el campo de la educación es la Internacional de la Educación [46], la Federación Sindical Internacional de organizaciones sindicales de la educación y que, a principios del 2010 representa a más de 30 millones de docentes y a otros especialistas y trabajadores y trabajadoras de la educación, a través de sus 402 organizaciones miembros, en 173 países y territorios. Organizaciones preocupadas por todos y cada uno de los distintos niveles educativos, desde la Educación Infantil hasta la Universidad.

En la actual crisis financiera global las soluciones no pueden provenir de las mismas teorías económicas que la generaron. Las teorías económicas son necesarias pero precisan de una mirada más interdisciplinar que permita detectar, con anterioridad a las elecciones de entre las distintas alternativas posibles, los efectos secundarios para la comunidad, y no para individuos concretos preocupados por obtener los mayores beneficios económicos posibles, al coste que sea.

Cualquier sociedad que genera y precisa de tal número de Organizaciones No Gubernamentales, como acontece en el mundo de hoy, de iniciativas ciudadanas que tratan de resolver los numerosos y graves desastres que ocasionan las economías de mercado, es una buena muestra de las enormes injusticias con las que los gobiernos e instituciones públicas y privadas toman sus decisiones; de cómo las grandes corporaciones y los gobiernos neoliberales y conservadores sufren una ceguera selectiva. A la hora de analizar, planificar, implementar y evaluar las decisiones que se vienen tomando desde estos organismos economicistas en los mercados locales y globales es muy fácil detectar su egoísmo e incapacidad para miradas políticas y sociales de mayor calado; su ceguera para atender al bien general. Las multinacionales están únicamente preocupadas por cuidar a sus accionistas y desatender y, en demasiados casos, engañar al público consumidor. Un ejemplo de ello son los "teléfonos de atención al cliente" que tantas quejas generan entre la ciudadanía. Una gran mayoría de ciudadanas y ciudadanos se sienten desatendidos cuando tratan de manifestar alguna queja.

La educación en un contexto de economía neoliberal

Si aceptamos el economicismo y el mercantilismo como filosofía dominante de fondo para organizar una sociedad, pasa a verse como lógico y aceptable que el eje decisivo a la hora de jerarquizar cualquier iniciativa educativa sea también su

utilidad para los mercados de trabajo.

Los sistemas educativos al servicio de gobiernos que apuestan por modelos económicos neoliberales se contemplan, asimismo, de modo reduccionista como el conjunto de posibilidades que se le ofrece a cada persona para capacitarse de cara a una mejor empleabilidad en el mercado laboral; o sea, una educación para participar y obtener los mayores beneficios económicos posibles en el mercado de trabajo. Las necesidades empresariales pasan a ser el referente para condicionar tanto la duración de la escolarización obligatoria, como, principalmente, el currículum obligatorio a cursar, las especialidades a ofertar y, a su vez, el tamiz para decidir los niveles de calidad y excelencia de los sistemas educativos.

El conocimiento educativo pasa a ser contemplado mercantilistamente, recurriendo a marcos conceptuales economicistas y a estrategias de planificación y evaluación semejantes a las que se emplean en el ámbito de los negocios y fábricas.

Es especialmente en esta última década en la que desde las políticas de corte más economicista se proclama la apuesta por reorientar lo que veníamos denominando como sociedades de la información hacia sociedades basadas en la economía del conocimiento. Ahora, el énfasis se pone en prestar atención exclusivamente a aquella información y al conocimiento capaz de funcionar como materia prima para obtener mayores beneficios económicos.

Tengamos en cuenta que los principales motores de la nueva economía son tres: las finanzas, el conocimiento y el capital humano. Estos tres motores son auténticamente novedosos, entre otras razones porque ya no son bienes materiales, tangibles, como eran las máquinas y tierras hasta hace poco tiempo.

La formación de capital humano pasa a ser una de las grandes preocupaciones de los gobiernos y de los grandes monopolios empresariales. Un capital que es decisivo para los nuevos mercados y las nuevas necesidades impredecibles de los mercados, para hacer frente a las nuevas innovaciones tecnológicas y a la constante transformación de los puestos de trabajo y de las correspondientes relaciones laborales.

La educación considerada bajo el prisma de la producción y generación de capital humano convierte al individuo en una mercancía o medio de producción que se desplaza siguiendo las leyes de los mercados neoliberales. Trabajadoras y trabajadores que venden y negocian su capital humano en los países o zonas de cada territorio en el que pueden obtener mayores beneficios económicos. Es esta una nueva forma de emigración, no debida a la imposibilidad de sobrevivir en el lugar de origen, sino porque el capital humano que una persona ha logrado acumular posibilita mayores rendimientos económicos en otros lugares. Ahí está el ejemplo de un buen número de especialistas en medicina y enfermería, que

pese a disponer de suficientes puestos de trabajo en nuestro país emigran a Portugal o al Reino Unido porque allí los salarios y las condiciones de trabajo son mejores; o el de un importante número de especialistas en ingeniería informática de países como India, trabajando en las grandes multinacionales de esta especialidad en Seattle, en los Estados Unidos de Norteamérica, porque allí los salarios y posibilidades laborales son mucho mejores; o sea, allí pueden negociar mejor con el capital humano que han logrado acumular.

La economización de las políticas educativas es la orientación que se puede acabar imponiendo (Fazal RIZVI y Bob LINGARD, 2009), en la medida en que sean las empresas y el mercado quienes marquen o controlen la proa del barco de los sistemas educativos.

En la medida en que la economía actual está basada en el conocimiento, las organizaciones empresariales van a tratar de poner los sistemas educativos exclusivamente a su servicio. De ahí que traten por todos los medios de que los focos de atención se pongan en la generación y explotación de aquel conocimiento que tiene mayores posibilidades de ser aplicado a la producción, a la generación de nuevos negocios rentables. Estamos viendo cómo se trata de potenciar por todos los medios e incentivos posibles un determinado tipo de conocimiento, aquel con mayores posibilidades directas de transformase en una mercancía, en un bien de consumo.

Esta reorientación economicista es ya muy visible en el avance de una especie de conversión de las etapas educativas postobligatorias en una especie de formación con orientación exclusivamente profesional; dirigida por los valores del actual mercado capitalista, más que por otros intereses públicos o por el compromiso con políticas de igualdad de oportunidades, de justicia social y de refuerzo de la democracia.

Obviamente, la educación tiene que contemplar entre sus grandes metas la mejora de la productividad y el crecimiento económico del país, pero sin que tales objetivos obliguen a relegar a un segundo término la contribución a un óptimo desarrollo integral de la persona, al avance de la solidaridad, de una cada vez mayor integración social y de un mayor compromiso con la sostenibilidad del planeta; en consecuencia, un proyecto educativo al servicio de una sociedad democrática, que debe tener como marco de referencia y de vigilancia a las distintas convenciones que integran lo que genéricamente etiquetamos como los Derechos Humanos. Es un enorme error, a su vez generador de injusticias sociales de gran calado, transformar la educación en una mercancía (Jurjo TORRES, 2007).

Si los Estados-nación se sirvieron de los sistemas educativos para transformar a sus habitantes en ciudadanos y ciudadanas con una identidad e intereses comunes, en la actualidad las grandes organizaciones económicas mundialistas

tratan también de servirse de los sistemas educativos para reformar las instituciones escolares y los currícula que en ellas se desarrollan; para acomodarlos a las necesidades de una economía globalizada que, en la búsqueda de los mayores beneficios económicos, no atiende a otras necesidades y urgencias particulares de cada país.

Una economía posnacional requiere personas un tanto apátridas; seres humanos que se preocupen exclusivamente de sus intereses individuales, dado que ya no se comparten otros diagnósticos diferentes, otros problemas, esperanzas y soluciones en común.

Cada vez cuesta más ver qué tenemos en común los seres humanos. Acontecimientos políticos de gran calado como, por ejemplo, la caída del Muro de Berlín o las invasiones de Irak y Afganistán, en la medida en que fueron instrumentalizados por los sectores políticos más conservadores y por las grandes corporaciones neoliberales obsesionadas por el control del mercado petrolífero, sirvieron como excusa para endurecer aún más la cara del capitalismo, abriendo las puertas a los modelos económicos neoliberales como únicos motores de la sociedad.

A partir de ese momento, organizaciones mundialistas económicas con alto poder de influencia como, por ejemplo, la OCDE, el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial y la Organización Mundial del Comercio (OMC) [47], junto con lobbys empresariales como la European Round Table of Industrialists (ERT, Mesa Redonda Europea de Empresarios) [48] pasaron a ser contempladas como instituciones técnicas, al margen de intereses políticos. En consecuencia, a medida que ese tipo de organizaciones iba cobrando importancia, los sistemas educativos se fueron instrumentalizando y forzando a la comunidad escolar a reconsiderar sus finalidades principales desde prismas mucho más economicistas. Tengamos presente que organizaciones como las que acabamos de enumerar tienen también al ámbito de la educación entre sus preocupaciones y focos de interés. Todas emiten informes con análisis y medidas para corregir las disfunciones que, desde su perspectiva, detectan en los sistemas educativos de cada país. Periódicamente, en sus informes y diagnósticos acostumbran a sacar a la luz distintos aspectos del mundo de la educación.

Pueden diferir entre ellas en sus prioridades, pero todo este tipo de organizaciones coinciden en la urgencia de poner el sistema educativo al servicio del mundo empresarial y financiero y, asimismo, ampliar los niveles de privatización del sistema y simultáneamente reducir el peso de las instituciones públicas.

La OCDE, ha pasado a convertirse en las últimas décadas en la organización con mayor eficacia a la hora de presionar con el fin de encauzar los sistemas educativos para ponerlos al servicio de unas concepciones y mercados

económicos neoliberales, promoviendo, en consecuencia, una filosofía instrumental, utilitarista de los saberes. Esta institución mundialista, con su apuesta por mercantilizar los sistemas educativos, desempeña un rol determinante en la estrategia de redefinir y rediseñar la actual red de instituciones escolares con el objetivo de generar el capital humano necesario con posibilidades de ser instrumentalizado al servicio del crecimiento económico.

Documentos clave de la OCDE como, por ejemplo, el que en 1996 titula: The Knowledge-Based Economy (La economía basada en el conocimiento), ya advierten de que en la actualidad los "sistemas económicos están basados directamente en la producción, distribución y uso del conocimiento y de la información" (OCDE, 1996, pág. 7). El factor clave de la riqueza de los países pasa a ser el capital cultural.

La dimensión economicista de este influyente informe no se deja notar únicamente en el título, sino también en los argumentos a los que recurre. Así, únicamente se alude al conocimiento científico y no se hace ni una sola alusión a otras parcelas del conocimiento complementarias como las ciencias sociales, la ética y la moral, por cuanto todo saber humano tiene implicaciones para la vida de las personas, animales y plantas, o sea, para la sostenibilidad del planeta.

El foco de interés, la clave para la OCDE está en colocar en el centro de todas las preocupaciones la necesidad de estimular aquellos saberes con mayor aplicación para el sector productivo; vincular el mundo empresarial con las universidades e instituciones de investigación para generar un conocimiento científico-técnico con mayores posibilidades de resolver los problemas prácticos que acucian a los sectores económicos y empresariales; para engendrar nuevos y rentables negocios e industrias.

Una estrategia clave en esta redirección de los sistemas educativos es el empleo de conceptos y expresiones que luego divulgan e imponen con mucho éxito como: rendición de cuentas, indicadores de rendimiento o estándares, evaluación basada en resultados, excelencia, buenas prácticas, eficiencia, transparencia, gestión del rendimiento [49], pago por resultados,... Estos conceptos, debidamente resignificados desde los marcos teóricos con los que estas organizaciones económicas trabajan son de una notable importancia para redirigir y aplicar sus filosofías y modelos productivistas también en las instituciones escolares.

Otro foco de atención de las grandes organizaciones internacionales de orientación neoliberal es la línea de acción en favor de mayores cotas de privatización en los sistemas educativos; objetivo en el que está especialmente comprometida la OMC, a través de un marco legal como es el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (AGCS). Pero también el Banco Mundial viene generando un servicio en Internet [50], cual caja de herramientas, destinado a

políticos y líderes responsables de las políticas de reforma, con consejos prácticos y recursos para implementar y acelerar medidas de privatización provenientes de otros profesionales más experimentados.

Entre los objetivos comunes de este tipo de organizaciones neoliberales mundialistas está el de acelerar la creación del mercado de la educación sobre la base de una introducción de dinámicas competitivas en todos los niveles del sistema educativo, desde la Educación Infantil hasta la Universidad. Competitividad entre instituciones escolares y docentes para atraer a las mejores alumnas y alumnos a los centros privados y concertados (Jurjo TORRES, 2007).

Las instituciones escolares pasaron a verse como otro mercado más para hacer negocios. Pero para ello era preciso reducir las funciones del Estado en este ámbito y, poco a poco, ir arruinando la fama de la educación pública y, obviamente, destruir a sus sindicatos y organizaciones profesionales.

En pocos años, sobre la base de toda clase de manipulaciones informativas, de recortes en los presupuestos invertidos directamente en los centros públicos, así como en la formación y actualización del profesorado, se ha ido construyendo todo un conjunto de tópicos sobre los centros públicos y su falta de calidad; acerca de la irresponsabilidad del profesorado, argumentando sin rigor, difamando acerca de su vagancia y de la inutilidad de su trabajo en las aulas.

Una mirada a la prensa periódica permite observar cómo los sindicatos de la educación son etiquetados continuamente desde los medios conservadores como uno de los principales obstáculos a la democratización de las instituciones escolares; se les acusa de defensores de corporativismos trasnochados, de avalar a aquel profesorado más pasota y de estar continuamente exigiendo prebendas para unos profesionales que no quieren trabajar, que no se esfuerzan. Un ejemplo muy reciente de este tipo de ataques es el reciente estreno en los Estados Unidos de Norteamérica de la película-documental “Waiting for Superman” (Esperando a Supermán) [51], dirigida por Davis Guggenheim, en la que se hace una durísima y muy injusta denuncia de la educación pública y, por el contrario, se ofrece como la mejor solución la enseñanza concertada; modelo que en EE.UU. se conoce como “Charter Schools”.

En esta línea de acusaciones se olvida siempre explicitar que el desarrollo del actual Estado del Bienestar tuvo entre sus motores principales a poderosos sindicatos democráticos de izquierdas, vigilantes de la usura de un colectivo empresarial ávido de más y más beneficios, sin reparar en los medios y en sus consecuencias; desconsiderando los salarios y condiciones laborales de las trabajadoras y trabajadores.

Pero lo peor de esta situación de continuos ataques a la educación pública es que los Gobiernos, de manera especial los conservadores, no suelen hacerle frente y con rigor a las crisis, como la financiera que soportamos en la

actualidad, provocada por los sectores neoliberales y conservadores; por el contrario, van a servirse de la prensa más amarilla para desviar las miradas y tratar de obsesionar a la población con la ineficiencia de los servicios públicos, para tratar de debilitar la educación pública y de apoyar los centros privados.

Y una de las maneras de ir contribuyendo al desprestigio de los servicios públicos es no realizar un seguimiento, una evaluación democrática de su funcionamiento; y cuando se detecta el más mínimo problema, inmediatamente diseñar un plan de choque para corregir tales disfunciones, para subsanar los comportamientos considerados inadecuados, con el objetivo de convertirlos en lo que deberían ser: servicios públicos de calidad del que toda la ciudadanía pueda sentirse orgullosa.

Antes bien, obsesionados por políticas cortoplacistas derivadas de su preocupación permanente por los periódicos procesos electorales que caracterizan a toda sociedad democrática, los gobiernos apuestan por concentrarse en aquellos problemas, dimensiones y urgencias que deciden visibilizar con mayor empeño los medios de comunicación y los grupos de presión que los controlan. Problemas que, a su vez, estos grupos interpretan y para los que ofrecen soluciones coherentes con sus intereses privados.

En el momento actual, ante la gravedad de las crisis financieras que están afectando a la práctica totalidad de las corporaciones bancarias de todo el mundo más desarrollado y próspero, los gobiernos se han visto atrapados entre dos grandes frentes: uno, el poder económico empresarial y financiero y, otro, las demandas de una ciudadanía y de sus organizaciones sociales, políticas y sindicales, que con sus votos otorgan la legitimidad a los gobiernos.

Sin embargo, el resultado de este dilema parece estar inclinándose hacia el lado de las poderosas multinacionales y de las corporaciones bancarias que, además, aprovechan este momento para abaratar los despidos laborales, recortar los salarios a sus trabajadoras y trabajadores y, lo que también es muy relevante, forzar a las Administraciones públicas a recortar las inversiones públicas en los servicios públicos; reducir las prestaciones típicas de todo Estado de Bienestar en sanidad, servicios sociales, prestaciones por desempleo, pensiones de jubilación y, por supuesto, en educación.

Estas políticas de recorte, junto con un panorama de crisis en la educación pública, debidamente amplificada e interpretada desde concepciones neoliberales y conservadoras, se convierte en un inmejorable caldo de cultivo para acentuar los discursos y prácticas de privatización. La voracidad de esos grupos ideológicos y empresariales, de la mano de todo un importantísimo arsenal de medidas que agencias evaluadoras internacionales vienen poniendo en acción, como por ejemplo, el recurso a estudios comparativos como PISA, y toda una enorme jerga discursiva escudada en eslóganes como calidad, excelencia,

competitividad, eficiencia,... conducen a una misma meta: una política educativa auténticamente neoliberal. Esta presión mercantilista, apoyada por una tupida red de medios de comunicación a su servicio, poco a poco, va dando como resultado que incluso importantes sectores de las clases medias con mayor sensibilidad hacia lo público vayan encaminando la educación de sus hijas e hijos hacia las redes privadas y concertadas.

De manera continuada y machacona, los sesgados discursos vehiculizados a través de los medios de comunicación conservadores insisten en culpar de ineficacia y de generadoras de fracaso escolar a las prácticas de enseñanza y aprendizaje de las redes públicas, a las que fundamentalmente se culpa de ser un saco sin fondo a la hora de derrochar dinero público. Eso sí, van a cuidarse mucho de ocultar las estrategias de selección elitista del alumnado que admiten en sus centros concertados y privados.

Este tipo de instituciones escolares surgidas de la apuesta por políticas de privatización y de desregulación acostumbra a generar un notable darwinismo y egoísmo en los modos de comportarse con la ciudadanía. Algo que ya se percibe en una gran mayoría de los centros escolares concertados, cada vez más preocupados por seleccionar las mejores alumnas y alumnos para sus centros y, simultáneamente, expulsar u obstaculizar la entrada a personas con discapacidades, inmigrantes pobres, alumnado con dificultades de aprendizaje, estudiantes pertenecientes a culturas minoritarias y a religiones no cristianas. Colegios, familias y, en consecuencia, en muchos casos también el propio alumnado se alían en función de sus exclusivos intereses para alejar a quienes "no son iguales" a ellos.

De esta manera, el famoso modelo de "elección de centro educativo" se está transformando en "elección por el centro educativo". Si se consolida el actual modelo de evaluación externa van a ser bastantes las instituciones escolares que hagan todo lo que esté de su mano para impedir la matrícula en sus aulas a aquel alumnado que se prevea puede ser un estorbo para quedar lo más arriba posible en los ranking que se hagan públicos con los resultados de los tests de evaluación que externamente se aplican.

Esta apuesta por la privatización esconde otro asunto de enorme importancia: que no se garantiza la libertad de pensamiento que debe reinar en las instituciones escolares. Una cuestión de enorme importancia pues está en la base de la educación, frente al adoctrinamiento. No hay garantía de libertad, pues según una obvia regla del capitalismo: quien paga impone sus ideales y concepciones de la vida, sus específicos valores e intereses.

Uno de los procedimientos que mejor utilizan las redes privadas y concertadas para hacerse con un buen nombre en el mercado son los informes comparativistas, especialmente el PISA. Sin embargo, los datos de PISA se

prestan a manipulaciones importantes, aunque algunas de ellas quienes las hagan no tengan en mente esa pretensión. Son datos que es preciso cruzar con análisis multivariantes y multinivel para poder interpretar con un mínimo de corrección.

Así por ejemplo, cuando se presentaron ante la opinión pública los datos del Informe PISA de 2006, fueron abundantes los ejemplos de medios de comunicación que lanzaron titulares sensacionalistas, completamente alarmistas, anunciando que se acababa de demostrar empíricamente que el riesgo de fracaso escolar es hasta tres veces mayor en la enseñanza pública. Uno de los cuadros de este Informe aventuraba la potencialidad de éxito y fracaso escolar de las distintas redes escolares; daba como riesgo de fracaso escolar las siguientes cifras: el 23,6% en los Centros Públicos; un 14,5% en los Centros Privados Concertados, y un 7,7% en los centros Privados Independientes. Algunos medios de comunicación más conservadores y neoliberales aprovecharon un único cuadro para tratar de convencer al público de que ya disponían de datos irrefutables que demostraban que la enseñanza pública era peor que la concertada y mucho peor que los centros privados que no reciben fondos públicos. Obviamente, cualquier especialista en estadística sabe que un cuadro así de ninguna manera permite obtener semejantes conclusiones (Jorge CALERO, 2007; Jorge CALERO y Sebastian WAISGRAIS, 2009).

Una lectura con un mínimo de rigor del informe PISA-2006 o de cualquiera de los informes anteriores, e imaginamos que también de los posteriores, nos dice algo completamente diferente cuando aplicamos análisis multivariantes y multinivel, pues se ve que esos datos van a alcanzar su verdadero significado cuando se cruzan con otras informaciones que también se hacen públicas: la clase social a la que pertenecen las familias del alumnado, la importancia de los niveles culturales de la familia, en especial de la madre, el origen inmigrante o no del alumnado y el tiempo que llevan viviendo aquí sus familias, el número de libros que existen en el hogar, la proporción de ordenadores y la existencia de conexión o no a Internet en los centros escolares, la ratio docente: estudiantes, el tamaño de las aulas, las modalidades de agrupamiento del alumnado en los centros y en las aulas,... Cuando se toman en consideración todas estas dimensiones, se cruzan entre sí, es cuando podemos otorgar un verdadero significado a los datos que allí aparecen.

De este modo, un cuadro como el que antes referíamos, refleja con claridad la consecuencia de un modo de selección del alumnado. Proceso selectivo que ya en el momento de su aceptación por el centro nos ofrece garantías de que el aprendizaje allí va a ser algo que no requiere demasiado esfuerzo; pues son estudiantes provenientes de familias muy acomodadas, con buenos niveles culturales, con hogares donde se valora la lectura, donde existen recursos de

todo tipo, etc. Mientras que, en la medida en que no se cortocircuite esta injusta e inmoral selección del alumnado por estas redes concertadas, la red pública concentrará todas las niñas y niños pertenecientes a los grupos sociales con mayores déficit culturales, económicos, sanitarios, etc.; situación que todas las investigaciones, al igual que los informes del Defensor del Pueblo vienen denunciando.

En consecuencia, es día a día más constatable que el avance de las políticas de privatización está dando lugar a una nueva modalidad de eugenesia social, sobre la base de quitar de las instituciones públicas al alumnado con mayores posibilidades de éxito escolar; el alumnado que arranca con mejores condiciones para tener mejor rendimiento académico, debido a su origen social acomodado, al mejor nivel cultural de sus familias, de los recursos culturales a los que tiene acceso, y de las expectativas que sobre este tipo de estudiantes mantiene todo su entorno social y familiar. Si este alumnado abandona la red pública es previsible que en esta clase de centros quede únicamente el que tiene los mayores problemas de todo tipo y, en consecuencia, pase con excesiva facilidad a ser considerado como el alumnado fracasado, la escoria de las modernas sociedades neoliberales. Población esta que, con bastantes probabilidades, el día de mañana puede acabar "encerrada" en barrios marginales o en las nuevas modalidades carcelarias, en guetos completamente aislados.

Otra de las poderosas fuentes de presión para mercantilizar el sistema educativo proviene de las grandes fundaciones capitalistas filantrópicas, mayoritariamente norteamericanas o, como últimamente se las denomina, el "filantrocapitalismo". Fundaciones como la de Bill y Melinda Gates [52], la de la Familia Walton [53], la de W. K. Kellog [54], la Annenberg [55], la Eli y Edythe Broad [56],..., que podríamos agrupar bajo el rótulo del "Club de los Chicos Multimillonarios" (Diane RAVITCH, 2010). Estas nuevas fundaciones, mediante grandes inversiones en becas y en proyectos educativos, tratan de construir nuevos modelos de escolarización basados en los valores que promueven sus principales patronos. Sus voces de autoridad se escuchan continuamente en los grandes y más importante foros y reuniones políticas y económicas internacionales, como por ejemplo, en las cumbres de los países más industrializados del mundo —el G8 y el G20—, en el Foro Económico Mundial de Davos (World Economic Forum —WEF), en las reuniones del Grupo Bilderberg, en conferencias a las que son invitados, por ejemplo, en la sede de la UNESCO y de la ONU,... Pero la vía mediante la que logran que sus ideas e iniciativas vayan haciéndose oir sin levantar grandes sospechas e, incluso, aparecer ante la opinión pública como generosos salvadores, como nuevos Mesías capaces de revitalizar o modernizar los modelos empresariales neoliberales, es mediante sus políticas de

becas, donaciones, informes e investigaciones. Iniciativas que estas redes financian y que van a tener muchísima influencia en las tareas de convencer al mundo académico, cultural y político y, en consecuencia, al público en general de la bondad y oportunidad de sus medidas y propuestas.

No obstante, los modelos productivos que proponen y con los que trabajan las multinacionales que están detrás de este tipo de fundaciones, así como las mercancías que ponen en el mercado y que les permiten acumular esas fabulosas fortunas, siguen sin alterar sus políticas de precios y beneficios, sin hacerse accesibles a quienes no disponen de los suficientes recursos económicos y, obviamente, no ayudan a que se dude o ponga en cuestión el modelo económico e investigador que avalan y tienen detrás.

Desde sus Fundaciones se presentan ante la sociedad con una cara nueva, con un discurso en el que abundan los conceptos por los que las organizaciones políticas y sociales de izquierdas se movilizan. Dicen preocuparse de la pobreza, de las personas en situación de riesgo, pero no por ello alteran sus políticas empresariales y financieras. Por el contrario, siguen presionando a los gobiernos de los Estados en los que operan o a los que pretenden expandirse, para que les ofrezcan mayores garantías y mejores condiciones para instalarse y poder obtener esos enormes beneficios económicos con los que se ubican en los primeros puestos de las clasificaciones de multimillonarios que divulga Forbes.

Asimismo, son las redes que forman las grandes multinacionales las que coaccionan continuamente a los gobiernos de los Estados para generar óptimas condiciones para sus inversiones; su obsesión es convencerles de que no interfieran en sus actuales negocios y, lo que es más importante, que hagan todo lo posible para que puedan introducirse en ámbitos que, en la actualidad, están regulados y gobernados por el Estado. Son estas fundaciones y las empresas y negocios que tienen detrás quienes más se esfuerzan para arrinconar al Estado, para que les deje todo el terreno libre en ámbitos que son objeto de las políticas públicas: la sanidad, la educación, los servicios sociales,... Su finalidad no es ayudar a los servicios públicos, sino privatizarlos, que se les transfieran a sus empresas, para que puedan hacer nuevos negocios en donde antes no podían. Sus verdaderas intenciones no son las de promover nuevas empresas para solucionar la pobreza, mejorar el acceso a una sanidad de mayor calidad, a buenas instituciones educativas destinadas a los sectores sociales más desfavorecidos y marginales.

El verdadero objetivo es ampliar sus mercados y beneficios; de este modo pueden también hacer mayores donaciones a sus fundaciones. Fundaciones que, obviamente, van a preocuparse en controlar para que no entren en contradicción con las filosofías y políticas económicas y empresariales con las que operan sus empresas. En ningún momento van a tener como ideal de sus intervenciones

transformar las políticas económicas, las leyes de mercado de los actuales Estados capitalistas para generar otros modelos productivos y laborales en los que no se vea como lógico la existencia de los procesos de acumulación que se dan en la actualidad; que no se considere "legal" que unas cuantas personas tengan acumuladas unas fortunas que van creciendo exponencialmente; que un reducidísimo número de personas tengan en sus manos más riqueza que todo el resto de personas del planeta juntas.

Es bajo el paraguas de los programas educativos que avalan estas megafundaciones cuando se acelera la introducción en los sistemas educativos de las filosofías con las que sus patronos consiguieron sus desmesuradas fortunas. Es por consiguiente, según van avanzando las últimas dos décadas del siglo XX y la presente del XXI, el momento en que se ponen de moda conceptos como competitividad, elección, desregulación, incentivos y otros enfoques utilizados en el mercado laboral y financiero (Diane RAVITCH, 2010, pág. 213). Algo que explica la obsesión de estas fundaciones contra la educación pública y su apuesta por la red de centros escolares concertados. Son conscientes de que esta opción de obligar al Estado a distribuir sus escasos recursos económicos con los colegios privados es la mejor estrategia para acabar con los públicos. Es imposible mantener a medio y largo plazo estas dos redes: la pública y la concertada. Una acabará con la otra y, lógicamente, si las políticas educativas continúan guiadas por filosofías de mercado acabará por llevar todas las de perder la red de centros públicos. Una meta que lleva años proponiendo la Organización Mundial del Comercio (OMC).

Además, esta red privada concertada va a contar con grandes apoyos ante la opinión pública. Por el contrario, los centros escolares públicos van a tener enormes dificultades para hacerles frente y desmontar los falsos implícitos y la manipulación de datos y variables que periódicamente se presentan como científicos e irrefutables.

Otro tipo de Fundaciones promotoras de la privatizacion de los servicios públicos son aquellas que, como por ejemplo, la Foundation for Educational Choice [57], promovida por Milton y Rose D. Friedman, la John Templeton Foundation [58], el Adam Smith Institute [59], el National Center on Education and the Economy (NCEE) [60], la Social Market Foundation (SMF) [61], ..., a través de sus centros de estudios o think-thanks divulgan constantemente ideas, estrategias, posibilidades y ejemplos de privatización (Stephen J. BALL y Deborah YOUDELL, pag. 72).

La apuesta por políticas de privatización y de concertación equivale a que el Estado se desentienda de asuntos que están en la base de cualquier modelo de política social comprometido con la equidad y la justicia social. Conlleva una

delegación de responsabilidades públicas en manos de unas empresas privadas y de grupos de presión obsesionados por atender casi exclusivamente, o al menos con mayor dedicación, a los grupos sociales más privilegiados, a las élites.

A medida que va creciendo el peso de los colegios privados y concertados se hace más difícil detener el camino que conduce a la destrucción de la enseñanza pública, entre otras razones porque cada vez se va desdibujando más su razón de ser entre la opinión pública e, incluso, entre un número creciente de profesoras y profesores. Se va produciendo una provocada amnesia sobre el verdadero sentido de la enseñanza pública, a la par que desaparece el debate sobre los verdaderos motivos, intereses y finalidades de la enseñanza privada y concertada.

Los beneficios de una ciudadanía con un buen nivel educativo, además de efectos positivos para cada persona individualmente considerada, genera ventajas para toda la colectividad; beneficios sociales tales como una mejor integración social, comportamientos cívicos más responsables y solidarios, un clima social de mayor satisfacción y bienestar, un ambiente social y cultural mucho más atractivo y estimulante, etc. (José GIMENO, 2005). Asimismo, también es promotor de progreso científico y social para toda la comunidad, dado que todos los campos de conocimiento se van a beneficiar de una ciudadanía culta que se siente capacitada y estimulada para disfrutar y profundizar en nuevos saberes y especialidades; promueve una apertura mental que incita a seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida de cada persona. Obviamente, también es motor de beneficios económicos; pero es un error contemplar la educación exclusivamente desde ópticas mercantiles, o sea como capital cultural.

No obstante, también disponemos de claves para el optimismo, para pensar que estos procesos segregadores pueden volver atrás, en la medida en que siguen existiendo familias de clase media que valoran que sus hijas e hijos se eduquen en entornos de mayor diversidad social, cultural, étnica y económica. Grupos sociales cultos que, por tanto, apuestan por la escolarización en la red pública (Stephen BALL; Carol VINCENT y Sophie KEMP, 2004).

Apostar por los bienes públicos debe conllevar implicar más y más a la ciudadanía, generar las condiciones para hacerla participar en la orientación, seguimiento y evaluación de las instituciones públicas. Una ciudadanía que es animada a explorar nuevas maneras de trabajar en las instituciones públicas, a participar en el diagnóstico de nuevas necesidades, en el diseño de los fines que deben resultar prioritarios en su funcionamiento, en este caso, de las instituciones escolares.

Una mayor participación de la ciudadanía es algo obligado en las sociedades abiertas y multiculturales del momento presente. Urge incorporar las tradicionalmente voces silenciadas en la redefinición, gestión y evaluación de los

servicios y políticas públicas: educación, sanidad, servicios sociales, transportes públicos, empleos públicos, urbanismo,... Se precisa una nueva arquitectura, nuevos modelos de participar y controlar democráticamente las instituciones y servicios públicos. De lo contrario, es muy probable que sea la ciudadanía más comprometida con lo público la que, poco a poco, se vaya desanimando y puede que además acabe abriendo paso a modelos y servicios privados. Acabará creyendo que no hay posibilidades de mejorar el funcionamiento de lo público. Un gobierno que no se tome en serio a las instituciones y servicios públicos puede acabar por convencer a sus ciudadanas y ciudadanos de que son las empresas privadas las que saben escuchar a su clientela, al menos a las clases medias, dado que sin su apoyo, recursos y consentimiento las políticas de privatización de lo público no serían factibles.

Frente a los agentes y servicios cada vez más burocratizados de un Estado un tanto oxidado e inmovilista se necesitan otras formas de Estado democrático; lo que conlleva que su ciudadanía disponga de suficientes cauces para ser escuchada, pueda realmente participar y decidir. Algo que va mucho más allá de un Estado que únicamente cada cuatro años concede lo posibilidad de emitir un voto a cada ciudadana y ciudadano mayor de edad y que goce de nacionalidad española. Meta que además exige como requisito indispensable preocuparse por la educación; por vigilar que la duración de los períodos de educación obligatoria, los contenidos, los recursos didácticos, la planes de formación y actualización del profesorado sean los más adecuados a este mundo que esta sufriendo tantas y tan rápidas transformaciones.

El mercado laboral es lógico que condicione en algunos aspectos el sistema educativo, instando a incorporar determinados contenidos y prácticas, pues la edu-cación tiene también entre sus objetivos hacer que funcionen todos los servicios e instituciones que son indispensables para poder vivir mejor y con más dignidad. Pero esta dimensión de urgencia de carácter más práctico es fundamentalmente tarea de los niveles superiores del sistema educativo, pero no tanto en las etapas de escolarización obligatoria, donde la educación tiene otras metas más básicas y generalistas, no de especialización.

Cuando subrayamos que el sistema educativo tiene que preparar a las nuevas generaciones para incorporarse al mercado laboral, para participar en el sistema productivo y para saber consumir, debemos ser conscientes de que esta misión es posible llevarla a la práctica con dos filosofías completamente distintas, opuestas. Una es la de preparar a las personas para integrarse en el actual mercado productivo y para convertirse en seres consumidores, pero sin que esta incorporación se haga críticamente, sino aceptando las actuales reglas de juego capitalistas como algo que no se puede cuestionar, como el único modelo posible. Frente a este modelo, promotor de personas alienadas, existe otra

manera de preparar en el sistema educativo al alumnado adolescente para incorporarse al mundo laboral y productivo: es hacerlo en cuanto ciudadanas y ciudadanos responsables, críticos y solidarios, trabajando con énfasis más comunitarios, sintiéndose partícipes de que todos los seres humanos somos interdependientes, que nos necesitamos unos a otros. Este modelo de trabajador concienciado y responsable sabe que su trabajo no tiene como meta principal ganar el mayor salario posible y con el menor esfuerzo. Más bien, de lo que se trata es de que cada persona vea su contribución a la producción de bienes y servicios vigilando que en estos procesos no se favorezcan situaciones de alineación ni de explotación; que el objetivo es trabajar para poder llevar una vida digna, evitando situaciones de dominación tipo opresores y oprimidos, explotadores y explotados.

El mercantilismo consumista acaba llevando a un notable empobrecimiento y degradación moral de la educación. Por consiguiente, urge apostar por una educación para hacer frente a este reduccionismo mercantilista según el que las personas somos cuanto tenemos. Es esta una tarea inaplazable de cualquier sistema educativo que quiera apostar por las dimensiones cívicas, por convertir a cada estudiante en un auténtico ciudadano y ciudadana, comprometido y solidario con sus vecinas y vecinos.

7. Revoluciones ecologistas

Una vez que comienza a estar plenamente asumido por todo el mundo que el actual modelo energético ya no es sostenible a medio y largo plazo y que el calentamiento global es un problema verdaderamente global, uno de los asuntos que ya está plenamente incorporado en la agenda de la mayoría de los Estados es la necesidad de nuevas políticas energéticas. No hay espacio en el planeta que no esté sufriendo sus consecuencias. Los ejes de acción de las nuevas políticas energéticas deben contemplar un compromiso prioritario acerca de la diversificación de las fuentes de energía que avance hacia una completa sustitución por las energías renovables, al tiempo que se impulsan políticas eficaces de fuerte ahorro energético. Sin embargo esta tarea no es tan simple ni tan fácil como a primera vista pudiera parecer.

En 1975 el científico estadounidense Wallace S. BROECKER publicó en la revista Science el trabajo "Climatic Change: Are We on the Brink of a Pronounced Global Warming?" (Cambio Climático: ¿Estamos al borde de un acentuado calentamiento global?), en el que realiza uno de los primeros y más serios diagnósticos sobre los efectos del calentamiento global. Recurre para ello a la expresión cambio climático, este pronóstico pasó a condicionar las agendas de las principales potencias económicas e industriales del mundo. No obstante, este proceso de reorientación de los modelos productivos y energéticos vigentes es

algo que está aconteciendo con excesiva lentitud y con abundantes manipulaciones informativas por parte de complejos industriales y de los sectores económicos y políticos con fuertes intereses en este ámbito. En el referido artículo se advertía de que las emisio-nes de dióxido de carbono causadas por el hombre eran de tal magnitud que los océanos no podrían absorberlas, lo que provocaría un considerable calentamiento global a principios del siglo XXI.

Las emisiones de estos gases contaminantes son el resultado de un proceso de producción industrial regido únicamente por la búsqueda de beneficios a corto plazo, sin tomar en consideración los límites del crecimiento en un planeta finito y sus repercusiones sobre el medio ambiente.

Advertencia temprana en esta misma línea es también la que lanza James LOVELOCK, otro de los científicos que desde la década de los setenta viene advirtiendo sobre los graves peligros del cambio climático. Él es el creador de la famosa hipótesis de Gaia (nombre de la diosa que en la mitología griega personificaba a la Tierra), o sea, que la Tierra se comporta como un organismo vivo, un sistema que se autorregula; cuyas partes mantienen mecanismos de autorregulación interconectados que garantizan que este planeta sea habitable y saludable y posibilitan que su fauna y flora pueda desarrollarse. En estas últimas décadas lleva alertando de que Gaia está enfermando con especial gravedad; su fiebre no hace más que subir y, en el momento presente, se han cruzado ya tantos límites que su estado es próximo al coma y, en consecuencia, debemos prepararnos para lo peor (James LOVELOCK, 2007). Su diagnóstico explicita que la habitabilidad y salubridad del planeta no garantizaría unas mínimas condiciones para la vida de los seres humanos, de otras especias animales y de las plantas. Su pesimismo ante las posibilidades de llegar a tiempo de frenar el gran desastre climatológico que se avecina es tal que propone que nos preocupemos con urgencia de minimizar sus catastróficas consecuencias y elabora una guía para los pocos seres supervivientes. Guía que debe ayudarles a reconstruir la civilización, pero sin repetir sus errores. De ahí que, apoyándose en una de las tareas que llevaron a cabo los grandes monasterios medievales, recopilando y almacenando el saber que la humanidad había logrado construir, ahora proponga que se haga lo mismo, e incluso en el mismo formato, en libros, ya que las nuevas tecnologías informáticas no tienen asegurada sus posibilidades de seguir funcionando.

No obstante, llama poderosamente la atención que sea este mismo autor el que en la actualidad proponga el uso de la energía nuclear entre las medidas con posibilidades de paliar los efectos del exagerado consumo de energía que realiza la humanidad. Según él, únicamente esta peligrosa fuente de energía puede satisfacer las actuales necesidades, pues los otros combustibles fósiles y renovables, según sus análisis, no serán posibles en las condiciones ecológicas

en las que se prevé la vida en el futuro más próximo en el planeta (James LOVELOCK, 2009).

La emisión de alertas y de apremios para tomar medidas lo más inmediatamente posible fue también la conclusión de los Informes de Evaluación del Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC) (Panel Intergubernamental sobre Cambio Climático) [62], organismo creado en 1988 por la Organización Meteorológica Mundial y el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente, con el cometido de realizar evaluaciones periódicas acerca de las variaciones que se están produciendo en todo lo tocante al cambio climático y a sus consecuencias. Hasta el momento, el IPCC ha publicado cinco informes de Evaluación, en 1990, 1995, 2001, 2007 y 2008, que obtuvieron un merecido reconocimiento mundial. Uno de sus últimos informes es el de Junio de 2008, El cambio climático y el agua, en el que tras rigurosos estudios, una de las conclusiones subraya la necesidad de prestar mayor atención al impacto del cambio climático en los países menos desarrollados. De lo contrario, "los países y regiones de bajo nivel de ingresos seguirían siendo vulnerables a medio plazo, y tendrían menos opciones de adaptación al cambio climático que los países de alto nivel de ingresos". Pero aun acelerando la toma de medidas para hacer frente a los efectos de las pasadas y actuales políticas de mitigación del cambio climático, "es muy probable que no se consiga evitar los impactos negativos de una mayor frecuencia y gravedad de las crecidas y sequías sobre el desarrollo sostenible" (la cursiva está en el original. Bryson BATES, Zbigniew W. K. KIDZEWICZ; Shaohong WU y Jean PALUTIKOF [Eds.], 2008, pág. 141).

En esta tarea de concienciación de la población y de los gobiernos de los diferentes países hay que destacar el decisivo trabajo de información, sensibilización y constante movilización cívica impulsada por un creciente número de organizaciones ecologistas no gubernamentales. Activismo político que está llevando a los gobiernos y organismos oficiales de carácter internacional a reunirse con una periodicidad cada vez más creciente con el fin de dar algún tipo de respuesta satisfactoria a esta gran amenaza que pesa sobre todo el planeta.

Así, desde 1988, organismos mundialistas como las Naciones Unidas están creando comisiones de especialistas para valorar el impacto sobre el planeta de los actuales modos de producción y consumo. En 1992, como consecuencia de la abundante documentación disponible con evidencias científicas acerca del calentamiento global, se reunieron en Río de Janeiro más de un centenar de jefes de Estado, en la Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático (CMNUCC), con el fin de llegar a algún acuerdo y establecer objetivos comunes para atajar el problema. Pero las fuertes presiones a las que tales gobiernos estaban sometidos impidieron avanzar al ritmo que se precisa.

En dicha Convención ya se denunció con especial contundencia que la abusiva

utilización de algunos recursos energéticos básicos para mantener el actual modelo productivo, y los hábitos de consumo de los habitantes de los países más industrializados era superior en un 25% a las posibilidades de recuperación de la Tierra.

Otro evento importante a nivel mundial en esta dirección tuvo lugar en Japón, en 1997, donde los representantes de más de 150 países lograron redactar el Protocolo de Kioto de la Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático [63], destinado a reducir las emisiones de gases de efecto invernadero en todo el planeta. Un protocolo en el que se exigían reducciones en las emisiones principalmente a los países desarrollados, dado que los demás países dejaron claro que los actuales niveles de contaminación eran el resultado de las políticas productivas y de los hábitos de consumo de los más desarrollados. Su aplicación tiene como meta alcanzar unos determinados objetivos terminales en 2012: que Europa recorte un 8% sus niveles de emisión en relación con los niveles de 1990, Japón un 6% y Estados Unidos un 7%. Pero, una vez más, es el gobierno de los Estados Unidos el que opta por quedarse al margen y dedicarse a entorpecer su aplicación.

Incluso, es este mismo país el que en 2006, durante la celebración del Foro Económico Mundial de Davos en Suiza, en el que participaron representantes de importantes multinacionales petroleras, aprovecharon para analizar las posibilidades de acceso a las grandes reservas de petróleo que se encuentran bajo el Ártico, dadas las facilidades de extracción que van a surgir una vez que se derritan los casquetes polares (Joseph E. STIGLITZ, 2006, pág. 223). Una iniciativa que, a petición del presidente George W. Bush, ya había tenido el visto bueno de la Cámara de Representantes de los EE.UU. en 2001, en la que el Partido Republicano tiene la mayoría. Pero este mismo proyecto, a continuación, será bloqueado en el Senado, que en aquel momento estaba controlado por el Partido Demócrata.

No obstante, aunque el grado de aplicación del Protocolo de Kioto esté sufriendo constantes demoras en una amplia mayoría de países, los gobiernos de las grandes potencias económicas e industriales no logran desviar esta problemática de la agenda mundial. Cada vez con mayor frecuencia, se hacen públicos los resultados de numerosos estudios realizados en prestigiosos centros de investigación de todo el mundo, demostrando con enorme contundencia el progresivo avance en el deterioro ambiental del planeta.

Cada vez con más frecuencia se llevan a cabo reuniones internacionales organizadas tanto por instituciones públicas como privadas, de rango nacional e internacional, y con orientaciones y tendencias al servicio de las distintas ideologías y políticas con mayor presencia, pero coincidentes en cuanto a tratar esta problemática. Esto se debe, entre otras razones, a las presiones de las ONGs

y a las frecuentes movilizaciones de ciudadanas y ciudadanos de un número cada vez más creciente de países que así lo demandan. En este sentido, la CMNUCC organiza encuentros oficiales con periodicidad anual desde 1995.

Entre las últimas reuniones promovidas por la CMNUCC, cabe reseñar la XV Conferencia Internacional sobre el Cambio Climático [64], celebrada del 7 al 18 de diciembre de 2008 en Copenhague, Dinamarca. Reunión en la que, una vez más las delegaciones de los 192 países participantes, junto con representantes de ONGs, de grupos de investigación y de medios de comunicación, pretendían elaborar una serie de acuerdos a aplicar, de manera especial a partir de 2012, fecha límite del Protocolo de Kioto. Pero la cumbre fue un fracaso y no se lograron acuerdos importantes para combatir el cambio climático, dado que las grandes potencias mundiales no lograron ponerse de acuerdo. La próxima conferencia está programada para el mes de diciembre de 2010 en Cancún, México.

El problema del calentamiento global está ya en el centro de las preocupaciones de la mayoría de los países, pese a que los políticos más conservadores lo pongan algunas veces en duda, dada la presión a la que son sometidos por grandes sectores industriales que obtienen sus desproporcionados beneficios sobre la base de una gran emisión de gases contaminantes a la atmósfera.

En la actualidad, existe conciencia de la urgencia de establecer un nuevo modelo de relaciones del ser humano con su medio natural. Todo el mundo empieza a ser consciente del cambio climático o, lo que es lo mismo, de la irracionalidad con la que el ser humano interacciona con el entorno; de cómo los modelos de producción dominante, a la par que enriquecían a unas cuantas personas contribuían a destruir nuestro planeta, originando la extinción de especies de toda clase, incluida la vida de muchas personas.

Obviamente, este tipo de preocupación por la calidad de la vida de todas las especies en el planeta tierra va a tener, día a día, mayores repercusiones en nuestra vida cotidiana y en nuestros hábitos de consumo.

Incluso, uno de los organismos que directa o indirectamente ha estado avalando este modelo depredador de interacción con el medio ambiente, el Banco Mundial, en el Informe sobre el desarrollo y cambio climático que ha terminado de elaborar en 2010, trata de buscar alguna solución a este problema. En el referido Informe se dejan notar los efectos de las denuncias que se hacen desde los movimientos ecologistas más comprometidos con la justicia social. Ya no se ponen en duda las amenazas que se ciernen sobre el planeta si continúan los actuales ritmos de emisión de carbono a la atmósfera vinculados al actual modelo productivo. Los datos empíricos que manejan son suficientemente preocupantes como para sugerir la búsqueda de modelos de desarrollo más

equilibrados; de ahí que se sumen a las recomendaciones para "reducir las emisiones mundiales". De lo contrario, las consecuencias para el planeta serían de un enorme impacto: "A medida que se calienta el planeta, cambian las pautas de las precipitaciones y se multiplican los episodios extremos, como sequías, inundaciones e incendios forestales. Millones de personas de las zonas costeras densamente pobladas y de los países insulares perderán sus hogares a medida que se eleve el nivel del mar. La población pobre de África, Asia y otros lugares se enfrenta con la perspectiva de pérdidas de cosechas de consecuencias trágicas, descenso de la productividad agrícola, y aumento del hambre, la malnutrición y las enfermedades" (Banco Mundial, 2010, pág. III).

Es llamativo que una de las instituciones que más ha contribuido a favorecer el actual modelo económico y productivo causante de las emisiones de los gases de efecto invernadero responsables del cambio climático, opte ahora por buscar un modelo más comedido. De hecho, ya en el prefacio de este Informe se autodefinen como "institución multilateral cuya misión es un desarrollo integrador y sostenible", aunque en ningún momento llegan a poner en cuestión el modelo económico que vienen imponiendo en todos los países que a ellos recurren. En realidad, lo que más preocupa a este ente mundialista neoliberal es tratar de modificar las pautas de industrialización y de crecimiento de los países en vías de desarrollo, pero sin amenazar el modelo capitalista que tratan de reforzar en todo el mundo.

Pero, simultáneamente a todo este tipo de reuniones internacionales, informes y propuestas para hacer frente al cambio climático, tampoco debemos ignorar la nueva estrategia de neocolonialismo agrícola que están llevando a cabo las grandes empresas multinacionales en las zonas más deprimidas del planeta y en los países que tienen al frente los gobiernos más corruptos, haciéndose con la posesión y el control de las tierras productivas para garantizar los nuevos negocios emergentes.

Con este control lo que ocasionan es la alteración de las producciones agrícolas típicas de tales países. Grandes multinacionales se dedican a comprar tierras en países pobres y seguidamente proceden a realizar plantaciones de productos cuyo cultivo no solo no genera puestos de trabajo —con lo cual el campesinado nativo es despojado de sus tierras y expulsado hacia los cinturones más marginales de las grandes ciudades, donde tampoco se les garantiza su supervivencia—, sino que además se abre una peligrosa fuente de nuevos riesgos para toda la humanidad.

Es necesario estar alerta a los nuevos negocios que están comenzando a surgir relacionados con los biocombustibles. Apostar por los biocombustibles desde modelos económicos neoliberales supone abrir la puerta a una peligrosa competición entre la producción agrícola destinada a la alimentación y la que

tiene como finalidad sustituir a los actuales combustibles derivados del petróleo. Una opción es producir biocombustibles recurriendo al reciclado de desechos y otra muy diferente es basarse exclusivamente en cultivos destinados directamente a esta finalidad. Asimismo, precisamos ser conscientes de las implicaciones y riesgos de una política alimenticia a nivel mundial cuyo control, en el futuro próximo, pretenden dominar en exclusiva unas determinadas multinacionales.

Tengamos presente que, aunque el propio Banco Mundial constata que el control de la agricultura y de la selvicultura puede contribuir a una importante reducción de las emisiones de carbono —en concreto, mediante el mantenimiento de los bosques y recurriendo a una mejora de los fertilizantes y de las técnicas de cultivo—, en el fondo se omite explicitar los peligros de este nuevo control en manos diferentes a las de quienes, hasta la actualidad, han trabajado en el sector agrícola y forestal.

Otra medida propuesta en el presente Informe del Banco Mundial es la creación de un impuesto mundial sobre el carbono. Una medida que podría incluso beneficiar en mayor grado a los países desarrollados, dado que los países tecnológicamente menos avanzados tendrían que recurrir a tecnologías menos contaminantes para no verse gravemente sancionados por el gravamen de tales impuestos. Tecnologías que, en su mayoría, son el resultado de patentes pertenecientes a los grandes centros de investigación privados y, además, normalmente están fabricadas en instalaciones ubicadas en los países del primer mundo, dado que para su producción recurren al empleo de tecnologías muy sofisticadas sobre las que no están dispuestas a perder la exclusividad de su uso.

Por otra parte, tampoco podemos ignorar el nuevo panorama mundial de crisis que están viviendo la gran mayoría de los países más desarrollados. En este momento de graves crisis financieras, que inciden con extrema dureza en los mercados de consumo y en el cierre de empresas por falta de avales y préstamos bancarios, existe el peligro de que los gobiernos de los países que más las sufren recurran a políticas cortoplacistas y de graves efectos a corto y medio plazo. Por ejemplo, que apuesten por flexibilizar la legislación ambiental permitiendo instalar nuevas fábricas en zonas de especial protección ecológica, llevar a cabo obras de gran impacto socioambiental, o seguir manteniendo infraestructuras y maquinaria fuertemente contaminante con el fin de evitar recortes en las plantillas, cierres y deslocalizaciones de empresas a otros países en los que los controles medioambientales son mucho más laxos o, simplemente, no existen. En este sentido, no se debe olvidar que esta apuesta por despreocuparse del impacto medioambiental está siendo aprovechada por las empresas de los países más industrializados para obtener toda clase de garantías y prebendas por parte de los países menos desarrollados. Países que contemplan

la llegada de tales industrias como esperanza para abandonar sus precarias realidades; ignorando que, en realidad, no estamos sino ante un nuevo disfraz de un capitalismo imperialista dedicado a expoliar los recursos naturales y humanos de países con demasiados déficit, cuando no de países con regímenes políticos completamente corruptos, sometidos a dictaduras militares y tribales.

Estas deslocalizaciones en un gran número de casos cuentan, a su vez, con el visto bueno de instituciones mundialistas como la Organización Mundial del Comercio, el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional. Organismos que llevan algunos años hablando de incentivar a las grandes industrias —que, a su vez son las más contaminantes— a desplazar parte de sus procesos a los países en vías de desarrollo, recurriendo para ello al señuelo de contribuir a su desarrollo, de ayudar a generar muchos puestos de trabajo y, por consiguiente, enriquecer a sus poblaciones nativas.

No ignoremos, entre otras cosas, que multinacionales farmacéuticas y empresas de alimentación han recurrido a estrategias similares para, así, acabar utilizando a la población de los países más pobres como cobayas con quienes probar sus medicamentos, vacunas y productos de alimentación. Las denuncias de una gran mayoría de ONGs solidarias con el Tercer Mundo e, incluso, de sentencias judiciales que, a veces, filtran algunos medios de comunicación son un pequeño ejemplo que confirma este fenómeno.

En casos así, podemos hablar de que estamos ante políticas empresariales y de industrialización que avalan la puesta en práctica de un racismo ambiental basado en la violación de los Derechos Humanos, en el robo de recursos naturales, en la agresión medioambiental, en el ataque a la biodiversidad que caracterizaba a los territorios ahora ocupados y, además, en el deterioro con total impunidad de la salud y calidad de vida de la ciudadanía de esos países.

Corremos el riesgo de que la crisis financiera y empresarial de este momento esté siendo aprovechada para afianzar aún más a las políticas neoliberales como única salida ignorando que fue este depredador modelo capitalista el causante del actual panorama de pánico en los mercados económicos, de quiebras de empresas y de creciente y acelerado desempleo.

El Sur lleva demasiado tiempo siendo el lugar en el que el Norte consigue los recursos minerales, forestales, energéticos y agrícolas, pero bajo una serie de tratados comerciales tremendamente injustos para esos países más débiles y necesitados; incluso en demasiados casos llega a funcionar como el basurero de los países más industrializados. Ahora, el momento de la búsqueda de alternativas tiene que ser también aprovechado para romper estas situaciones de neocolonialismo que el Norte mantiene con el Sur.

En esta línea de sustitución de las actuales fuentes de energía contaminantes, Jeremy RIFKIN (2002) propone la opción del uso del hidrógeno como fuente

alternativa, lo que originaría un nuevo modo de producción y un nuevo tipo de sociedad basado en una economía que tiene como motor el hidrógeno. Este combustible considerado como eterno, no contamina y se encuentra prácticamente en todas las partes del planeta. La dificultad de su uso en el momento presente radica en que aparece en estado libre en la naturaleza, por lo que precisamos de la tecnología adecuada para ser extraído.

El optimismo que este investigador manifiesta ante el hidrógeno es tal que le lleva a pronosticar que la utilización de esta fuente energética acabaría por generar cambios radicales en todas las actuales instituciones sociales, políticas, financieras y productivas, dando lugar a una nueva era. Aunque las posibilidades de uso de esta fuente energética son muchísimas, creo que Jeremy RIFKIN cae en un notable reduccionismo economicista al otorgarle a una determinada energía un poder tan decisivo; ignorando el rol que en todos los cambios sociales y políticos desempeñan los seres humanos y los ideales con los que se comprometen para llevar a cabo la transformación de sus condiciones de vida en cada momento geohistórico y realidad social concreta.

Urgen análisis acerca del rol de las distintas naciones del mundo en términos geopolíticos en relación a las dinámicas de producción y consumo causantes del cambio climático; algo que ayudará a explicar dónde están las auténticas causas y, por tanto, condicionará una toma de decisiones con mayores niveles de justicia a la hora de las propuestas de política económica, financiera, científica, cultural, social y educativa para hacer frente a la creciente degradación del planeta.

Como una de las medidas básicas para hacerle frente a este estado de cosas, investigadores como Robyn ECKERSLEY apuestan por la necesidad de implementar políticas verdes; es decir, un modelo de políticas deliberativas y emancipadoras cuya finalidad es incrementar la autonomía tanto de la especie humana como de los demás organismos vivos. Un modelo que debe ser deliberativo, en el sentido de estar apoyado en el diálogo y en el debate con el fin de ofrecer la mejor y más rigurosa información a la ciudadanía y, por tanto, conformar una opinión pública política y socialmente más activa. Esta política emancipatoria requiere abrir el abanico de voces a ser escuchadas; pasa por un reconocimiento político de colectivos sociales y pueblos que hasta el presente son completamente ignorados, reducidos al silencio o que no cuentan con amplificadores adecuados que les permitan divulgar sus preocupaciones, intereses, conocimientos y experiencias: inclusión que es mucho más urgente en la actualidad, dado el fuerte impacto de la globalización neoliberal de los mercados.

Esta política verde emancipadora debe asumir como condición inexcusable la proclamación de unos Derechos Humanos Medioambientales, complementarios de los derechos políticos, sociales y culturales ya en vigor, y de obligado cumplimiento. La urgencia de estos derechos tiene como razón de ser la

prioridad por "conectar las preocupaciones democráticas y las ecológicas a nivel de principios" (Robyn ECKERSLEY, 1996, págs. 208-209).

Entre estos derechos y responsabilidades medioambientales podrían incluirse los siguientes (Robyn ECKERSLEY, 2004, págs. 243-244):

- El derecho a información medioambiental (que los gobiernos deben estar obligados a proporcionar, incluyendo el derecho a conocer la legislación referida a las sustancias contaminantes y tóxicas).
- El derecho a estar informado de los riesgos generados por las distintas propuestas en litigio.
- El derecho a participar en la evaluación de los impactos medioambientales de la nueva tecnología y de sus propuestas de desarrollo.
- El derecho a participar en la negociación de indicadores medioambientales.
- El derecho de las ONGs y de la ciudadanía a recurrir a la justicia para asegurar que las leyes medioambientales se cumplen y que éstas incluyen un mínimo de estándares que deben ser respetados.
- El derecho a emprender acciones contra quien no cumpla con sus obligaciones medioambientales, tomando como principio la norma de que la persona que contamine paga.
- La inclusión en la Constitución de la figura de una autoridad pública independiente, semejante a una oficina del defensor de los derechos medioambientales, con la responsabilidad política y legal de representar los intereses públicos medioambientales, incluyendo los de las especies no humanas y los de las futuras generaciones.

Una política verde tiene que tener entre sus estrategias lograr un gran pacto social que comprometa seriamente a los Gobiernos, partidos políticos, sindicatos, ONGs, movimientos y redes sociales para promover con la mayor urgencia líneas de investigación e inversiones en el desarrollo y utilización de fuentes de energía renovables: energía eólica, solar, mareomotriz, hidráulica, geotérmica, biocombustibles, ...

Llevar a cabo las grandes transformaciones imprescindibles para hacer frente al cambio climático obliga no solo a revisar los actuales modelos de producción y consumo, sino también a replantearnos la construcción del conocimiento, la difusión y evaluación de la información y de los saberes relacionados con el medio ambiente y, obviamente, incorporar al sistema educativo en este compromiso medioambiental. El cambio climático requiere tanto de políticas públicas dirigidas a proteger el medio ambiente como de políticas educativas y de investigación que coloquen esta preocupación como uno de los objetivos prioritarios y urgentes que deben incorporar en sus opciones y estilo de vida las nuevas generaciones.

Los sistemas educativos y la educación ecológica

A lo largo de la década que ahora finaliza ha estado muy en candelero el debate sobre si realmente había datos suficientes o no como para poder hablar de cambio climático. Hubo mucha impostura, especialmente por parte de grupos de investigación y grupos de opinión que trataban de manipular y hacer frente a los contundentes datos que se hacían públicos desde las posiciones que buscaban llamar la atención sobre la degradación acelerada del medio ambiente. Poco a poco afloraron los intereses económicos, políticos y sociales que se escondían en informes que trataban de convencer a la ciudadanía de que todo estaba bien, que no había datos empíricos relevantes para introducir cambios en el actual estado de cosas; o, lo que es lo mismo, pero con mayor claridad, que los modelos económicos y productivos neoliberales con los que se trabaja no producen efectos colaterales perversos sobre el medio natural, no afectan negativamente a las condiciones de vida de los seres humanos, de la flora y de la fauna, que no inciden en la atmósfera y, en consecuencia, no están originando ese acelerado cambio climático que desde los movimientos ecologistas y posiciones políticas más progresistas se denuncia.

Afrontar el cambio climático obliga a repensar los modos de vida del presente, no sólo los modelos económicos, políticos y sociales, sino también la política científica, especialmente sus líneas y metodologías de investigación. Aspectos estos que son de una enorme importancia. A su vez, se requiere la promoción de una nueva ética que oriente y guíe tanto los comportamientos y actividades colectivas, de gobiernos, empresas, asociaciones, ... como las individuales.

En el informe del año 2008 sobre la situación del mundo realizado por el Worldwatch Institute, el presidente de esta institución, Christopher Flavin, nos recuerda en su prefacio una convincente afirmación de Albert Einstein: "No podemos resolver los problemas utilizando los mismos razonamientos que empleamos para crearlos", subrayando a continuación la conveniencia de que esta frase presida "las aulas de las escuelas de economía, las salas de los consejos de administración de las empresas y los grandes hemiciclos donde los legisladores del mundo deciden el curso de las políticas públicas" (WORLDWATCH INSTITUTE, 2008, pág. 30).

Son cada vez más importantes y bastante numerosas las iniciativas que desde instituciones públicas y privadas, comprometidas con el bienestar de la población, se están promoviendo para hacer frente a este grave problema. Pero desde los sistemas educativos las respuestas van con mayor retraso y son más lentas.

Como uno de los resultados de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo, celebrada en Río de Janeiro, Brasil, en Junio de 1992, la Asamblea General de las Naciones Unidas, en diciembre de 2002, aprobó la resolución 57/254 declarando la década 2005-2014 como la "Década

de la Educación para el Desarrollo Sostenible" [65], y se designa como organismo rector de la promoción y dinamización de este programa a la UNESCO.

Ante una humanidad en estado de emergencia planetaria dada la gravedad de la contaminación y degradación de los ecosistemas, de la aceleración del cambio climático, de la explotación irracional y terriblemente injusta de los recursos naturales, de la pérdida de la diversidad biológica..., ahora se pretende que también los sistemas educativos colaboren en esta tarea de conformar un nuevo mundo ecológicamente sostenible. En consecuencia, urge promover una educación que contribuya a la construcción de una sociedad más viable para la hu-manidad. Por tanto es necesario integrar los principios, valores y prácticas del desarrollo sostenible en todos los niveles del sistema educativo, en todas las facetas de la educación y del aprendizaje.

En demasiadas ocasiones, una educación inadecuada ha promovido una fe ciega en la ciencia y en la tecnología, que nos ha llevado a descuidar sus efectos perversos bajo unas políticas económicas y productivas que no contemplaban las consecuencias de su desarrollo y aplicaciones sobre el planeta Tierra.

Además, desde muy temprana edad la mayoría de las personas hemos sido acostumbradas a vivir ajenas a las consecuencias medioambientales de nuestros actos; a las repercusiones de nuestras acciones y de las de los demás en la salud pública, en las relaciones sociales, en la economía y en la política. No se nos educó para vigilar en qué medida las cosas que compramos, usamos y tiramos a la basura, los comportamientos individuales y los compromisos éticos que guiaban nuestras conductas, tenían efectos colaterales sobre la vida de otras personas y seres vivos que no vivían directamente a nuestro lado; sobre otras realidades más distantes y, obviamente, sobre la sostenibilidad del planeta.

Detrás de los objetos cotidianos que nos rodean y consumimos hay historias muy complejas e interrelacionadas. Así, por ejemplo, una camiseta está hecha con algodón cultivado en alguna parte del planeta en el que se emplearon unos determinados organofosfatos que funcionan como venenos que impiden que otras plantas puedan disputarle ese mismo terreno; pesticidas que, a su vez, tienen consecuencias para el suelo y las aguas con las que entran en contacto; algo que, en consecuencia, va a repercutir en la salud de los animales y seres humanos próximos a esos terrenos o en contacto con esas aguas residuales, tanto en la actualidad como en el futuro. Las personas vecinas a esos terrenos, en más de una ocasión, como consecuencia de tales modos de cultivo acostumbran a manifestar como efectos secundarios, enfermedades graves, como, por ejemplo, determinados tipos de infecciones y cánceres. En la mayoría de las ocasiones, las trabajadoras y trabajadores de esas plantaciones, además, reciben unos salarios muy injustos; tienen que soportar unas horribles condiciones laborales que, a su vez, por carecer de organizaciones sindicales

tampoco tienen fácil remedio. Al mismo tiempo, se siguen promoviendo la conformación de un sentido común mediante el que se consideran como "normales" modelos laborales basados en la explotación humana, etc., (John C. RYAN y Alan Thein DURNING, 1997).

Estas situaciones tremendamente injustas siguen reproduciéndose en la medida en que la ciudadanía no es educada para poder comprender y hacerles frente. Ciudadanía que, en su gran mayoría funciona principalmente como una masa de consumidores desinformada, dominada y manipulada constantemente con campañas publicitarias alejadas de los raseros de la ética.

Sin embargo, a medida que las nuevas generaciones entran en contacto con una rigurosa y bien implementada educación ecológica, y participan en ONGs comprometidas con la sostenibilidad del planeta, va surgiendo un nuevo tipo de persona con hábitos de consumo responsables. Mujeres y hombres que apuestan por lo que se denomina comercio justo y que, en consecuencia, a la hora de comprar o no una determinada prenda y marca toman en consideración otros aspectos además del precio y la modernidad del diseño: vigilan los procesos de manufactura de los productos que se les ofrecen para elegir los que no recurren a la explotación de las trabajadoras y trabajadores; exigen que se informe acerca del origen del producto, que se demuestre que es el resultado de una producción respetuosa con el medio ambiente, que no se recurrió en ningún momento a la explotación infantil, etc.

En esta línea de conformar un nuevo modelo de ser humano educado y dotado de mayor sensibilidad, Daniel GOLEMAN (2009) propone que las personas debemos desarrollar no solo la inteligencia emocional, sino también la inteligencia ecológica. Ésta se refiere a "la capacidad de aplicar nuestro conocimiento de los efectos de la actividad humana para hacer el menor daño posible a los ecosistemas y vivir de un modo sostenible en nuestro nicho que, en el momento actual, abarca la totalidad del planeta" (Daniel GOLEMAN, 2009, pág. 61). Es decir, considera como una necesidad urgente reinventar nuestro modo de vida y consumo para aprender a vivir respetando la naturaleza.

Este tipo de inteligencia ecológica es una razón más que obliga a los sistemas educativos a trabajar con modelos informativos y didácticos mucho más interdisciplinares e integrados, pues de lo que se trata es de entender la complejidad de los sistemas, sacar a la luz todas sus interdependencias. Es preciso fomentar una praxis educativa que se obsesione por hacer consciente al alumnado de la interrelación tanto de las distintas parcelas del conocimiento, como de la complejidad y entramado de sus múltiples aplicaciones en la vida cotidiana, de sus impactos, de sus efectos positivos y negativos.

Especialistas como Alan PEACOCK (2006, pág. 20) proponen la necesidad de una temprana ecoalfabetización del alumnado. Esta "ecoalfabetización puede

reunir las importantes dimensiones de las ciencias, las humanidades y la ciudadanía, que son esenciales para que los niños comprendan lo que debemos hacer para asegurar nuestra supervivencia continuada en el planeta".

Por consiguiente, es urgente impulsar la educación para la sostenibilidad como un objetivo clave en la formación de los futuros ciudadanos y ciudadanas; preocuparse por hacer ver la necesidad urgente de acciones que contribuyan a un futuro sostenible en los diferentes ámbitos de nuestra vida, en la vida personal —apostando por un consumo responsable—, en el ámbito laboral y, asimismo, no descuidando la acción y la movilización cívica y política. Tenemos que aprender a ver que cuando compramos o consumimos algo podemos estar favoreciendo o destrozando el planeta, aunque sea sin darnos cuenta de ello.

Diseñar una educación con esta filosofía de fondo requiere que las distintas administraciones educativas, estatal y autonómicas, incluyan en el listado de los contenidos legislados como obligatorios aquellos con mayores posibilidades de contribuir a una rigurosa educación medioambiental.

Una educación preocupada por la ecología conlleva una mayor preocupación por la interdisciplinariedad en el conocimiento con el que se trabaja en las aulas; destacando también que "no todo el mundo tiene que saber las mismas cosas ni ser competente en campos idénticos, sobre las mismas cuestiones. Lo que importa es que, en colaboración, produzcamos los conocimientos y acciones relevantes para los problemas inmediatos" (Alan PEACOCK, 2006, pág. 110). Interdisciplinariedad que de la mano de una metodología didáctica adecuada de corte colaborativo servirá para potenciar las capacidades de reflexión y el pensamiento crítico de cada alumna y alumno.

Necesitamos desarrollar en la infancia y en la juventud una identidad ecológica que les ayude a comprender cómo sus hábitos de consumo y sus rutinas vitales tienen repercusiones en el medio natural y, por tanto, que sus comportamientos deben estar guiados por un compromiso claro con la sostenibilidad del planeta. Se trata de hacer comprender a las nuevas generaciones los modos mediante los que todos los sistemas vivos están interconectados, son interdependientes unos de otros. Las plantas, los animales, el agua, los minerales y las fuentes deenergía están en muy estrecha relación con los seres humanos y sus actividades económicas y laborales, culturales, lúdicas,... Igualmente, las actividades comerciales, el consumo humano y las intervenciones sobre la naturaleza tienen re-percusiones en el equilibrio ecológico, en la sostenibilidad del planeta.

Este objetivo requiere una apuesta por modelos de tratamiento de la información lo más interdisciplinar posible, en los que se saquen a la luz, además de las implicaciones para el calentamiento global, las repercusiones de las políticas vigentes en aquellos países menos desarrollados, en la vida de las mujeres, de la infancia y, en general, de los colectivos sociales más

desfavorecidos.

En este sentido, es urgente una revisión de los materiales curriculares que circulan en las instituciones escolares pues los análisis que se han desarrollado en los últimos años, atendiendo a estas dimensiones de justicia ambiental, ponen de relieve una notable manipulación informativa, así como silencios cómplices en la escasa información referida a este urgente problema (Ecologistas en Acción, 2007).

Por tanto, una tarea inaplazable es la de revisar los actuales proyectos curriculares para ver en qué medida contribuyen a que el alumnado aprenda a diferenciar los distintos intereses de las agencias informativas: a qué tipo de investigaciones y fuentes de autoridad recurren y a cuáles no. Es preciso que cada estudiante pueda llegar a detectar las técnicas de manipulación informativa a las que se recurre con mayor frecuencia; y lógicamente, analizar en qué grados esas mismas distorsiones informativas y modos de llevarla a cabo están presentes o no en los libros de texto y demás recursos didácticos con los que se trabaja en las aulas.

Una educación ecológica exige, además, promover una educación ética apropiada que sirva para orientar las conductas de los seres humanos de cara a impedir abusos y desequilibrios entre los sistemas. Un foco de atención decisivo en esta dirección es la potenciación de valores como la colaboración, la solidaridad, la responsabilidad, la honradez, la participación y la justicia.

Si las rutinas y hábitos de consumo de los seres humanos sabemos que van a incidir sobre la sostenibilidad del planeta, y que en esta consolidación de hábitos influyen también el tipo de construcciones y las condiciones materiales de las viviendas, de los lugares de trabajo y de ocio, el diseño de la ciudad, de sus calles, parques y jardines, es obvio que uno de los entornos que debería ser ejemplo de construcción y de diseño sustentable deban de ser las propias instituciones escolares.

No debemos pasar por alto que las distintas administraciones educativas llevan décadas reproduciendo un modelo un tanto cuartelero y panóptico de construcciones escolares, de corte muy tradicional y vinculado a unos modelos pedagógicos también tradicionales; que se levantan edificios con estructuras y materiales de escasa calidad, cuando no claramente de mala calidad, y de acabados bastante deficientes en aislamientos, ventilación, iluminación e insonorización; con problemas en la accesibilidad, en la seguridad; con una estética y decoración que difícilmente van en consonancia o ayudan en la educación ecológica y estética que esa misma institución tiene la obligación de ofrecer al alumnado.

Es preciso convencer a toda la comunidad educativa, profesorado, alumnado y demás personal que trabaja en el centro, de la necesidad de implicarse mucho

más en la vida cotidiana como activistas ecologistas comprometidos con la justicia ambiental y social; de las enormes posibilidades de transformar nuestro mundo mediante la participación en la vida pública y privada como ciudadanas y ciudadanos responsables de la sostenibilidad del planeta.

Apostar por un currículum verde exige tomar en consideración el mayor número posible de dimensiones políticas, laborales, financieras, éticas, sociales, culturales y militares implicadas en el cambio climático. Sacar a la luz las desiguales responsabilidades de los países del Sur frente a los del Norte en la contaminación y explotación de los recursos naturales, de la fauna y de la flora. Investigar con mayor detenimiento las consecuencias de estas agresiones medioambientales en las distintas partes del planeta; a qué colectivos sociales afectan más y de qué maneras; quiénes se benefician y por qué de las emisiones de carbono a la atmósfera; qué modelos económicos, teorías políticas y procesos productivos son más apropiados en un mundo que apueste por la sostenibilidad y la justicia ambiental y social. Asimismo, debe obligar a una praxis curricular que posibilite detectar qué hábitos y rutinas cotidianas son típicas del alumnado y del profesorado y que no son respetuosas con el medio ambiente; imaginar, debatir y diseñar modelos alternativos de vida basados en el respeto a los demás seres vivos, y comprometidos con la justicia ambiental. Una estrategia didáctica adecuada a estas metas debe convertir en preocupación del profesorado la localización de ejemplos positivos de intervenciones y conductas ecológicamente sostenibles con los que motivar a su alumnado.

Comprometerse en la lucha por mayores cotas de justicia medioambiental conlleva esforzarse por imaginar la vida en una sociedad más respetuosa con la naturaleza, con seres humanos más comprometidos con ser que con tener, más colaboradores y solidarios, más democráticos y más justos.

8. Revoluciones políticas

La pobreza y la riqueza acostumbran a aparecer en los medios de comunicación y en una buena parte de los materiales informativos que se manejan en las instituciones escolares al margen de modelos políticos, económicos y culturales. Con mucha frecuencia vemos en los medios de comunicación noticias acerca de cómo se incrementan los capitales de una serie de personas, normalmente grandes empresarios o ejecutivos de primera línea, como si ello fuera el resultado del azar, o de que la suerte les favoreció en una determinada inversión, o a que les fue adjudicado un determinado contrato muy ventajoso a algunas de sus empresas. Pero muy rara vez, o únicamente en periódicos, revistas o emisoras de radio de muy reducida audiencia o con una orientación claramente de izquierdas, afloran en esas noticias análisis sobre qué tipo de marcos políticos y legislaciones, y qué decisiones de los gobiernos de

turno desempeñan algún papel en ese enriquecimiento.

Las explicaciones sobre la pobreza acostumbran a caer en reduccionismos semejantes; suele achacarse a la mala suerte, a desinterés o indolencia de las personas, o a causas exógenas que están fuera del control de los seres humanos, tales como catástrofes atmosféricas, terremotos, tsunamis, etc. Por el contrario, es mucho más difícil encontrarnos con explicaciones causales derivadas de comportamientos y de decisiones injustas tomadas por personas e instituciones, al amparo de determinados modelos políticos, leyes y normativas que privilegian a unos y marginan a otros.

Es muy chocante que cada vez resulte más extraño interrogarse acerca de qué ideologías, teorías políticas y legislaciones contribuyen a fracturar en ricos y pobres comunidades locales, regiones, países, Estados e incluso continentes. Tampoco es habitual que se indague cuándo se inició este camino de despolitización, en qué momento se aceleró, y mediante qué estrategias políticas, económicas, militares, culturales e informativas.

Hasta finales de los ochenta era muy visible la existencia de distintas ideologías, organizadas como partidos políticos, sindicatos y asociaciones diversas, que mantenían abiertas distintas líneas de debate acerca de los asuntos públicos. En función de las alternativas de transformación de la realidad que desde cada una de ellas se ofrecían, las personas se agrupaban y/o afiliaban a organizaciones sociopolíticas para coordinar acciones y lograr acceder a estructuras de poder desde las que incidir con mayor eficacia en la mejora de la sociedad.

Actualmente, ese tipo de compromisos más colectivos no goza de suficiente reconocimiento y, lo que es peor, con demasiada frecuencia se etiqueta a las personas que toman este camino como seres con intenciones malévolas y, en bastantes casos, como la premonición de que nos encontramos ante personas que lo que en realidad pretenden es situarse de tal manera que les resulte más fácil obtener un cargo en alguna institución pública con el que alcanzar grandes beneficios personales o, claramente, robar con mayor facilidad e impunidad.

Un buen ejemplo de este desinterés hacia la militancia política es la caída en picado del número de asociaciones políticas juveniles. Recordemos que, hasta no hace muchos años, un sector muy importante de la juventud era etiquetado de estar en una edad utópica y altruista, cual si fuera una etapa evolutiva del desarrollo personal. Un alto porcentaje de jóvenes se autodefinía de izquierdas o, simplemente, como progresista; o, lo que es lo mismo, eran personas que, en la medida en que iban teniendo una mejor educación, accedían a numerosas fuentes de información, se habituaban a leer los distintos medios de comunicación presentes en su entorno y, lógicamente, entraban en contacto con asociaciones culturales y políticas, así como con los propios partidos políticos y

sindicatos; iban asumiendo que entre sus derechos y obligaciones como ciudadanas y ciudadanos estaban los de contribuir a mejorar la realidad. El debate político era contemplado como algo lógico y, cuando este debate se prohibía o se cercenaban las posibilidades de participar, inmediatamente arreciaban toda clase de protestas, pues no se consideraba una situación propia de una sociedad democrática.

No se veía como normal que las personas no tuviesen ideales, que no fueran capaces de analizar y debatir qué estaba pasando en cada momento del presente y, en consecuencia, imaginar estrategias y medidas políticas que permitieran construir un mundo mucho más justo.

El problema ahora no es que las nuevas generaciones sean un conjunto de personas insensibles, sin aspiraciones y deseos de transformar el mundo; sino que lo que acontece es que, como consecuencia de las políticas ineficientes y frustrantes que vienen tomando los gobiernos al servicio de unos mercados económicos voraces y, obviamente, tremendamente injustos, la juventud es uno de los colectivos sociales que más están sufriendo los efectos de las crisis económicas: un reducido número de ofertas de trabajo precario y con salarios basura o, simplemente, el desempleo. De ahí que, por ejemplo, en los barómetros de opinión que realiza el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) [66], tanto entre la juventud como entre los demás grupos de la población, sea cada vez más creciente el porcentaje de personas que manifiestan una notable desconfianza y desinterés hacia la política y los partidos políticos. Imagen que se reproduce también en el estudio "Jóvenes españoles 2010 ", promovido por la Fundación SM (Juan María GONZÁLEZ-ANLEO SÁNCHEZ, 2010), en el que podemos leer que el 56,5%, suscribe "la política no tiene nada que ver conmigo, no afecta para nada a mi vida privada". Igualmente, la gran mayoría de los jóvenes comparten una visión deplorable de la clase política: el 71,4% considera que "los políticos buscan antes sus propios intereses o los de su propio partido que el bien de los ciudadanos"; el 66,7%, que "anteponen los intereses de las multinacionales, bancos y grandes grupos de presión a los intereses de los ciudadanos", y solamente uno de cada cuatro (24,9%) considera que los políticos tienen en cuenta las ideas e inquietudes de los propios jóvenes.

Otro factor que, a mi modo de ver, está condicionando el compromiso político de la juventud actual es también la nostalgia con la que las generaciones de mayor edad acostumbran a idealizar su pasada juventud; viéndose y presentándose como ejemplo para las actuales y etiquetándose con calificativos que les hacen aparecer mucho mejores de lo que en realidad fue el comportamiento mayoritario dominante. Ante historias de tiempos pasados mejores y en los que el activismo político se veía como motor de todo, las chicas y chicos de hoy, con los datos a los que acceden sobre lo que en realidad está

sucediendo, constatan que aquellos sueños quedaron lejos de hacerse realidad y que, por tanto, tales vías no son las más adecuadas y pertinentes. Algo que tampoco es así, pues la verdad es que hubo muchos más avances de lo que a primera vista pueda parecer. El problema es que en un momento como el presente, debido a la fortísima crisis económica y laboral que caracteriza a esta última década es difícil ser realista y, más aun, optimista.

Sin embargo, de ninguna manera debemos cerrar los ojos ante la tarea conservadora de llevar al enmudecimiento a numerosos colectivos sociales, sobre la base de discursos que tratan de enterrar la política, anunciando la inadecuación e, inclusive, la desaparición de otros discursos verdaderamente alternativos; vendiendo una "pretendida" muerte de la política en un mundo sin sustancia en el que las diferencias entre visiones políticas enfrentadas son sustituidas por una alianza entre tecnócratas ilustrados.

En el grado en el que estos grupos conservadores logren convencer a la ciudadanía, la política dejaría de ser el arte de lo posible, la vía para convertir en realidad las aspiraciones humanas, para acabar transformándose en un rastrero posibilismo, que imposibilita poner en funcionamiento innovaciones y arriesgarse a implicarse en iniciativas más novedosas y radicales destinadas a transformar la realidad. Desde posiciones inmovilistas y conservadoras se pretende reducir la po-lítica exclusivamente a la mera aplicación y administración de medidas técnicas propuestas por equipos de tecnócratas.

Esta demonización de la política por parte de los grupos sociales con mayor poder económico, político y mediático ha dado como resultado el surgimiento de una especie de una "postmoderna post-política" (Slavoj ZIZEK, 2007, pág. 30); en el sentido de no únicamente reprimir el discurso y el debate político entre las diferentes concepciones o modelos de organizar nuestra convivencia y la sociedad en general, sino también excluir de los medios de comunicación, de las librerías y de las bibliografías que maneja el alumnado aquellas obras que con sólidos y bien probados argumentos ponen sobre la mesa otras concepciones políticas que apuestan por la construcción de una sociedad en la que todos los pueblos, todos los colectivos sociales puedan considerarse corresponsables unos de otros. La ideología de la "postpolítica" se traduce, en la práctica, en ocultar y silenciar aquellas ideologías rivales, verdaderamente preocupadas por la justicia social y, por consiguiente, por negarse a tomar todas las medidas pertinentes que permitirían que todos los pueblos, colectivos y personas sean objeto de políticas justas de reconocimiento, de redistribución y de participación (Nancy FRASER, 2006).

Las estrategias que tratan de ocultar la existencia de diferentes opciones políticas, en realidad lo que pretenden es que una única ideología sea contemplada como la verdadera; que sea ésta la que se convierta en

hegemónica, en pensamiento único; que funcione cual dogma religioso que no admite debate. De este modo, la política queda equiparada a tecnocracia. En aquellos países que se declaran como democráticos, las personalidades políticas elegidas mediante procesos electorales controlados e instrumentalizados por una red mediática cada vez más conservadora y neoliberal, tendrían delimitado su rol a debatir entre un reducido conjunto de soluciones técnicas; medidas que, por supuesto, serían el resultado de haber escuchado exclusivamente a los especialistas legitimados oportunamente por las instituciones de vigilancia del pensamiento ortodoxo (universidades, centros de investigación oficiales, institutos y academias científicas) y a aquellos medios de comunicación considerados "oficiales".

El discurso público de las ideologías de derechas, a medida que han optado por aliarse con los modelos económicos neoliberales, ha pasado a estar completamente dirigido por y hacia el mercado.

Hasta la caída del Muro de Berlín, en 1989, el mundo estaba dividido en zonas de influencia controladas por dos grandes superpotencias, la URSS y EE.UU. que, a su vez, se justificaban como abanderadas de las dos grandes ideologías rivales hasta aquel momento: el comunismo y el capitalismo.

El colapso de la URSS y demás países comunistas de la Europa del Este, visibilizado con la caída del Muro de Berlín, trajo como principal resultado una fuerte contraofensiva neoliberal. Las alternativas políticas desde posiciones de izquierda sufrieron un importante shock del que tardaron en reaccionar, dado que sectores importantes de la población fueron convencidos por toda una gran red mediática, controlada por grandes grupos financieros y multinacionales, de que no había alternativas.

Europa, en ese momento, una vez finalizada la guerra fría, se dirime entre ser un continente auténticamente comprometido con la democracia, la justicia social y el respeto a la diversidad cultural, lingüística y de creencias —al tiempo que una mayor apertura y colaboración entre los diversos países que la integran le permite ir construyendo proyectos e ideales compartidos—, o acabar convertida en un gran mercado bajo un modelo de continente postnacional y regido por prácticas económicas neoliberales.

La izquierda tardó en reaccionar. En ese momento ya estaba muy fragmentada, debido a los diversos intentos de modernización que se venían llevando a cabo en una gran parte de los Estados europeos; proceso que se acelera de una manera notable desde la invasión de Checoslovaquia por parte de la URSS, en Agosto de 1968, consecuencia de la opción aperturista que se pretendía inaugurar con el denominado "socialismo con rostro humano" o Primavera de Praga, liderada por el gobierno de Alexander Dubcek.

Es llamativo cómo las alternativas socialistas, que hasta hace muy pocas

décadas presentaban el internacionalismo y la solidaridad internacional como puntales básicos de su ideología con el avance de la crisis del capitalismo globalizado, no acertaron en la búsqueda, ni en la comunicación y difusión de soluciones alternativas; aun sabiendo que es precisamente en momentos como éstos cuando urge la búsqueda de mayor coordinación internacional.

Por el contrario, las multinacionales y las organizaciones políticas de derechas van a basar gran parte de su éxito en presentarse como un único modelo de organizar y gestionar la sociedad. Modelo bastante uniforme, especialmente en la medida en que grandes instituciones neoliberales como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, la Organización Mundial del Comercio, la OCDE, etc., sí actúan de manera coordinada.

Todos los partidos y organizaciones políticas conservadoras, al igual que las organizaciones mundialistas neoliberales que venimos comentando, se van a ver muy beneficiadas de todo un conjunto de acontecimientos y conflictos políticos de enorme calado, y muy bien instrumentalizados por los grandes medios de comunicación, tales como la caída del Muro de Berlín (9-XI-1989), seguidamente la Guerra del Golfo (1991), y posteriormente los atentados terroristas del 11 de Septiembre de 2001 en EE.UU., del 11 de Marzo de 2004 en Madrid y los del 7 de Julio de 2005 en Londres. Esta nueva modalidad de terrorismo globalizado y el recorte de los Derechos Humanos ante las situaciones de pánico moral que el poder genera, especialmente a través de su control sobre los medios de comunicación de masas, van a servir de disculpa para rediseñar toda la política de los países más industrializados.

Estos hechos van a marcar el inicio del proceso de entierro de la política. A partir de este momento, los conflictos políticos se tratan de explicar y de sustituir por nuevas y originales amenazas: las religiones, principalmente el islamismo, y las culturas a las que pertenecen las personas que arriban como inmigrantes a los países más ricos y poderosos del planeta. Estas dimensiones religiosas y culturales pasan a funcionar como explicación de las dinámicas sociales.

Son momentos que van a ser aprovechados por los grandes poderes económicos y, de manera especial, por el Gobierno de los Estados Unidos de Norteamérica para implementar nuevas políticas neoimperialistas y neoconservadoras de gran calado y para reconstruir modelos de neocolonialismo que vuelven a permitirle a los EE.UU. recuperar su liderazgo, llegando a convertirse en una especie de vigilante universal, en juez y policía del planeta. El lema que preside su base militar "Camp Delta" y prisión de máxima seguridad de Guantánamo en la isla de Cuba lo deja meridianamente claro: "Honor bound to defend freedom" (Moralmente obligado a defender la libertad).

Las ideologías y partidos políticos de derechas, que tanto en los países latinoamericanos como en el Estado español, Portugal e Italia estaban

fuertemente asociados con dictaduras y democracias muy autoritarias —lo que llevaba a que muchas personas etiquetaran a la gente de derechas como fascistas—, vieron en la caída del Muro de Berlín una buena manera de lavar su cara, optando por reformular todo su discurso político con un nuevo lenguaje economicista y abandonando, al menos en los primeros momentos, los discursos fundamentalistas. Esta estrategia de elegir un lenguaje más vacío, en la línea de lo que se etiqueta como lo "políticamente correcto", va a permitirles mejorar sus resultados en las urnas. Surge así lo que comúnmente se denomina la "nueva derecha", la derecha liberal o, como muchos de ellos mismos se autodefinen: el centroderecha.

De todos modos, en las dos últimas décadas, con el avance de la globalización neoliberal, con las transformaciones en los mercados derivadas de las grandes innovaciones tecnológicas, en especial de la robótica, junto con los efectos de las crisis económicas y políticas, el discurso de la derecha vuelve a mostrar su rostro menos maquillado. Cada vez necesita menos ocultar sus verdaderas intenciones, pues ya dispone de un importante sector de la población que confía y apuesta por ella; de manera especial en la medida en que los sectores más poderosos y oficiales de la Iglesia Católica Vaticana presentan a la derecha como la opción política salvífica.

A medida que estas ideologías neoconservadoras y neoliberales han ido interviniendo políticamente para acelerar la implementación de aquellas medidas legislativas que van a dar lugar a una notable desregulación de los mercados financieros, de abaratamientos en las contrataciones de mano de obra en el ámbito laboral, facilitados, a su vez, por las nuevas tecnologías, se han ido consolidando las grandes multinacionales. Éstas, de una manera progresiva, han ido aumentando sus demandas en la línea de recortar cada vez más poderes a los Estados. Desde estas corporaciones económicas, el Estado era visto exclusivamente como un instrumento para garantizar y legalizar sus negocios. En esta línea, precisaban romper la autonomía de los Estados-nación y acabar con sus políticas proteccionistas, apostando por fórmulas supranacionales, que permitieran una mayor concentración del poder económico, laboral y legislativo en estas nuevas insti-tuciones, consideradas como los más eficaces motores de los nuevos mercados neoliberales. Un ejemplo de estas nuevas estructuras políticas supranacionales va a ser la Unión Europea.

Este principio esencial de la economía neoliberal, de sometimiento del Estado, pasa a ser asumido y se convierte en dominante en los discursos políticos de los partidos de derechas y, además, en un eslogan con notable éxito: "menos Estado y más mercado"; todo lo contrario a lo que debe caracterizar a una sociedad democrática de ciudadanas y ciudadanos, que se moviliza con el objetivo de trabajar por mayores cotas de justicia social. Algo que desde posiciones de

izquierdas va a exigir que los mercados tienen que estar sometidos a los gobiernos democráticos, no al revés.

Los problemas políticos, económicos y sociales, y sus soluciones van siendo cada vez de ámbito más transnacional; lo que a su vez, va dejando ver la inadecuación de una ciudadanía nacionalista, dado que las nuevas organizaciones políticas internacionales amplían el círculo de acción de sus ciudadanas y ciudadanos. Sus derechos y deberes ya no son exclusivamente de ámbito nacional, sino que se extienden a todos los países que ahora integran esas nuevas estructuras supranacionales, como por ejemplo, la Unión Europea. Surge una ciudadanía europea que tiene que aprender a identificarse con esta macroestructura política nueva. Se rompen las identidades políticas nacionales y su vinculación a un determinado territorio.

Las dinámicas transnacionales van dando paso a nuevas instituciones sociopolíticas también internacionales y nuevas identidades. Cada vez con mayor claridad se va viendo que las cuestiones y problemas políticos son el resultado de dinámicas y acontecimientos que superan los marcos nacionales.

La ciudadanía, en consecuencia, poco a poco va asumiendo que sus ámbitos de identidad son múltiples y que no están fijados de una vez para siempre.

No obstante, en la medida en que los procesos de globalización van siendo dominados casi exclusivamente por dinámicas e intereses económicos y financieros de corte neoliberal, las reacciones de la ciudadanía se diversifican.

Una parte se va a sentir atemorizada ante la inseguridad de los mercados laborales y financieros, así como frente a todo otro conjunto de miedos imaginarios, provocados por medios de comunicación sensacionalistas de orientación muy conservadora, que van a tratar de construir mentalidades en las que las personas de otras culturas y religiones van a ser los chivos expiatorios y exculpatorios de las tropelías provocadas por las ideologías neoliberales. Este sector de la población se va a caracterizar por buscar la seguridad e inmunidad al precio que sea; de ahí que, además de convertirse en votante fiel de las opciones políticas más conservadoras, incluso opte hasta por acudir a gimnasios para aprender artes marciales o estrategias de defensa y ataque, por vivir en barrios y casas que semejan búnkeres, utilizar en sus desplazamientos vehículos "defensivos" con notable similitud a los carros de combate, etc.

Es obvio que vivimos en una época en la que las situaciones de peligro son mayores que nunca, fruto de los propios modelos de desarrollo con los que organizamos nuestra vida cotidiana, de avances científicos que van de la mano de modelos económicos capitalistas más interesados en obtener grandes beneficios económicos que en buscar aplicaciones seguras y de un modo democrático. Habitamos en sociedades susceptibles de amenazas derivadas de riesgos incontrolados de todo tipo: terroristas, tecnológicos, industriales,

ecológicos, sanitarios, militares, económicos, jurídicos, etc. Pero esta "cultura del riesgo", en terminología de Ulrich BECK (2002), en el marco de una sociedad regida por modelos económicos neoliberales, donde el Estado de Bienestar no hace más que debilitarse, tiene mayores probabilidades de acabar por conformar una sociedad hiperindividualista, en la que cada persona se obsesiona exclusivamente con lo que más directamente le afecta o amenaza.

Pero otro importante sector de la población va a dedicarse a poner en cuestión la desterritorialización de las estructuras de poder y las políticas de desregulación neoliberal, en especial en la medida en que se desdibujan las instancias y poderes que toman las grandes decisiones políticas, laborales, económicas y militares.

No debemos ignorar que otra de las grandes características del presente siglo son las revoluciones en favor de los derechos humanos, fruto de la luchas sociales para democratizar nuestras sociedades. Y es este último sector de la población el que se siente más comprometido con esta línea de acción política.

El hecho de que las ideologías, partidos y asociaciones políticas socialistas se encontraran con dificultades para hacer llegar a la población el verdadero sentido de las alternativas que proponen, no significa que carezcan de ellas.

Sin embargo, es preciso asumir que conceptos movilizadores de la izquierda como: democracia, justicia social, participación, solidaridad, redistribución, reconocimiento, aunque hace algunos años también admitían una notable variabilidad a la hora de su interpretación, en la actualidad suenan en demasiadas ocasiones como meros eslóganes gastados, perdiendo cada día más su valor para entender esta sociedad, para movilizar o vertebrar en torno a ellos a las personas, para construir agrupaciones que vinculen y organicen la acción de sus integrantes. Lo cual no significa que el mundo de hoy esté conformado por personas egoístas e individualistas, sino más bien por seres humanos que han visto cómo modelos de vida que se les ofrecieron como la salida para resolver todos los problemas de la humanidad no les acaban de convencer, no logran ver que sean eficaces hoy. Es esto lo que explica el surgimiento de los nuevos movimientos sociales y de una innumerable cantidad de Organizaciones No Gubernamentales que tratan de combinar el ejercicio de las libertades individuales con compromisos más colectivos, tanto de ámbito local, como nacional y, especialmente, transnacional y global.

En el momento presente tampoco debemos ignorar la importancia de las respuestas de estos nuevos movimientos sociales, diseñando e implementando alternativas a estos modelos economicistas de globalización. Así, por ejemplo, países con gobiernos progresistas en Latinoamérica, en África y Asia están dando pasos importantes para conformar modelos de sociedad más humanistas y con mayores cotas de justicia social, para ser más eficaces en sus políticas de

desarrollo y, a su vez, extender sus modelos sociales y económicos a otros países sometidos a políticas neocoloniales o claramente neoliberales. Así, en Latinoamérica, frente al modelo más neoliberal que supone ALCA (Área de Libre Comercio de las Américas), una iniciativa de los EE.UU., destinada a extender aún más su poder en los restantes países del continente Americano, los nuevos gobiernos progresistas de latinoamérica se organizan desde 1991 en torno al MERCOSUR [67], tratando de crear escenario más proclive a la colaboración entre los distintos países que lo integran, el nuevo Mercado Común latinoamericano. Esta organización nace integrada por Brasil, Argentina, Paraguay y Uruguay, pero con el paso de los años países como Bolivia y la República Bolivariana de Venezuela solicitaron su adhesión. Brasil y, en concreto el presidente Lula da Silva, desempeña un importante liderazgo. Otras iniciativas que podemos considerar en esta línea son la Comunidad Andina (CAN) [68], la Alternativa Bolivariana para las Américas (ALBA) [69] o la Unión de Naciones de Suramérica (UNASUR) [70], una nueva organización que pretende integrar a las anteriores y que en estos momentos está dando sus primeros pasos.

Pero como línea de trabajo y como organización de movilización progresista a nivel mundial, pienso que es el Foro Social Mundial (FSM) [71] una de las organizaciones que mayores esfuerzos están haciendo para buscar alternativas más justas que permitan conformar un planeta más justo. Este Foro, cuyo primer encuentro tuvo lugar en 2001 en Porto Alegre, Brasil, es ya en estos momentos un referente global en la tarea de coordinar y vertebrar los numerosos movimientos sociales y la sociedad civil en general. Como en su carta de presentación se declara, el Foro Social Mundial es un espacio para el debate democrático de ideas, de formulación e intercambio de propuestas, de coordinación de movimientos sociales, redes, ONGs y demás organizaciones de la sociedad civil que se oponen a las políticas neoliberales y a cualquier otra forma de imperialismo. Se caracteriza también por la pluralidad y por la diversidad, teniendo un carácter no confesional, no gubernamental y no partidario. Se propone facilitar la articulación, de forma descentralizada y en red, de entidades y movimientos comprometidos en acciones concretas, de nivel local e internacional, que trabajan por la construcción de otro mundo, pero no pretende ser una instancia representativa de la sociedad civil mundial. El Foro Social Mundial no es una entidad ni una organización. Es un espacio que, en la medida en que va rotando de país en país, organizando encuentros en torno a grandes temas monográficos que periódicamente se someten a discusión y debate, está marcando nuevas vías alternativas para hacer frente a las políticas neoliberales y, en consecuencia, para la renovación y resituación de la política como actividad liberadora, digna e imprescindible.

Es también esta apuesta por traer a primer plano la política lo que explica la existencia, aunque todavía muy timorata, de los Tribunales Penales Internacionales [72] como vía para juzgar agresiones, crímenes de guerra, crímenes contra la humanidad y genocidios. Un ejemplo es el Tribunal Penal Internacional para la ex-Yugoslavia (TPIY), creado por resolución del Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas, en 1993, para juzgar los crímenes de guerra y las graves violaciones del derecho internacional humanitario cometidas en ese territorio desde 1991. Tribunal al que ya se le ha pedido que concluya su trabajo en 2010.

O también el Tribunal Penal Internacional para Rwanda (TPIR), establecido por resolución del Consejo de Seguridad en 1994, con la finalidad de enjuiciar a los responsables de genocidio y de las graves violaciones del derecho internacional perpetradas tanto en ese territorio como en otros vecinos entre el 1 de enero y el 31 de diciembre de 1994.

Los logros de las grandes movilizaciones sociales a lo largo del siglo XX contra las políticas imperialistas y neocoloniales, así como en favor de los Derechos Humanos, están configurando una nueva ciudadanía cada vez más decidida a actuar localmente, pero pensando globalmente. Va surgiendo una ciudadanía cosmopolita y democrática que busca cómo hacer frente al poder de las grandes corporaciones multinacionales y a las grandes disfunciones sociales, culturales, económicas y políticas que generan. Surgen así numerosas asociaciones y redes que buscan y ponen en acción distintas alternativas destinadas a construir un mundo mucho más justo donde todos los seres humanos sean objeto de políticas de reconocimiento, de una redistribución de la riqueza mucho más equitativa, y un mundo en el que las ciudadanas y los ciudadanos activos se sientan con mayor poder, con voz y voto.

Una ciudadanía que, a medida que acceda a mayores y mejores niveles educativos, comprenderá la apremiante necesidad de una urgente democratización de las democracias actuales. Proceso en el que ninguna voz debe dejar de ser escuchada; de ahí, la importancia del diálogo, de una "democracia dialógica" basada en el "reconocimiento de la autenticidad del otro, cuyas perspectivas e ideas uno está dispuesto a escuchar y debatir, como proceso mutuo" (Anthony GIDDENS, 1997, pág. 135). Una dialogicidad sustentada en la negociación y búsqueda de consensos, en la complementariedad y en la reciprocidad; abandonando, por consiguiente, las lógicas de las imposiciones y manipulaciones autoritarias, las relaciones de poder no democráticas y selectivas.

Un modelo de democracia semejante requiere de la colaboración de un sistema educativo que tenga entre sus objetivos educar ciudadanas y ciudadanos, y no súbditos obedientes por coacción.

La formación política de la ciudadanía

Asumir que vivimos en un mundo cada vez más interconectado y globalizado conlleva, a su vez, educar a la ciudadanía para saber moverse en estos nuevos contextos. Pero esta formación de hombres y mujeres más cosmopolitas, que se demanda en la actualidad desde posiciones políticamente progresistas, obliga a transformar de una manera muy importante los actuales sistemas educativos. Sistemas nacidos para todo lo contrario, para construir personalidades nacionalistas chauvinistas. Mujeres y hombres a los que había que convencer de que vivían en el mejor de los países de la tierra.

Si admitimos que la política es el conjunto de discursos, propuestas y acciones que afectan a la vida de las personas y que responden a la reflexión de cómo es y cómo debería ser nuestra vida y nuestros modelos de convivencia, la educación política se convierte en objetivo inaplazable. El grado en que esas reflexiones, decisiones y acciones sean democráticas o no, estará en relación con las posibilidades y condiciones que tengan las ciudadanas y ciudadanos de participar. En este sentido, la educación va a desempeñar un papel muy importante de cara a empoderar a esta nueva ciudadanía.

En esta tarea, no debemos olvidar que la memoria y sus recuerdos son uno de los objetivos a vigilar y controlar por quienes ocupan estructuras de poder; son espacios en disputa por las ideologías en litigio de cara a alcanzar justificaciones y legitimación. Las controversias entre memorias, o luchas por recuperar la memoria real y objetiva es una de las medidas a las que nunca renuncian quienes necesitan que se modifique la "memoria oficial" que trata de disfrazar determinadas circunstancias y realidades del pasado, cuyos efectos continúan manifestándose en el presente de manera negativa para numerosas personas; ciudadanas y ciudadanos que, todavía en la actualidad, no han visto cómo la justicia reconoce los sufrimientos y las injusticias que tuvieron y tienen que soportar. Los casos más notables de lucha por la recuperación de la memoria y por la consiguiente reconstrucción de la historia son los derivados de las luchas imperialistas coloniales, así como también de conflictos bélicos entre bandos en un mismo territorio. Este es el caso, en el contexto español, de las numerosas movilizaciones sociales para lograr la recuperación de los derechos de aquellas personas y familias que sufrieron la peor parte, como consecuencia de la guerra derivada de la sublevación militar y del golpe de Estado que promovió el ejército fascista liderado por Francisco Franco en 1936.

En demasiados momentos de la historia las opciones políticas que se hacían con las riendas del gobierno, inmediatamente pasaban a tratar de reinterpretar el pasado, recurriendo a ocultar, falsear y manipular numerosos acontecimientos y datos en un intento de provocar zonas de amnesia generalizada; de manera especial en relación con todos aquellos asuntos en los que esa ideología política

no sale bien parada. Ahí están en la actualidad los numerosos intentos de reescribir sesgadamente el período de la dictadura, para tratar de convencer a las nuevas generaciones de que sucesos gravísimos como el golpe de Estado y la dictadura del Generalísimo Franco no fueron tales. O que fenómenos como el Mayo del 68 fueron fiestas un tanto descontroladas llevadas a cabo por ciertos grupos de adolescentes [73]. O lo que es lo mismo, ocultando que en nuestro mundo hubo y hay distintas ideologías que conllevan diferentes opciones para organizar la convivencia y el mundo.

Las visiones "complacientes" de las grandes injusticias y, en general, de las invasiones y guerras es algo que las ideologías conservadoras siempre tratan de construir y manipular recurriendo a toda clase de líneas argumentales y, asimismo, a una férrea censura de cualquier otra información que pueda poner en duda sus discursos.

Apostar por una profunda revisión de los contenidos del currículum que se trabajan en las instituciones escolares es una tarea que no admite demora en un mundo en el que se proclama con demasiada ligereza que ya no existen alternativas a los modos de organizar y gestionar el mundo. Como subraya Slavoj ZIZEK (2000) "La gran novedad de la era pospolítica actual —la era del 'fin de las ideologías'— es la despolitización radical de la esfera de la economía: el modo en que la economía funciona (la necesidad de recortar el gasto social, etc.) es aceptado como un simple dato objetivo del estado de cosas. Sin embargo, en la medida en que esta despolitización fundamental de la esfera económica sea aceptada, todas las discusiones sobre la ciudadanía activa y sobre los debates públicos de donde deberían surgir las decisiones colectivas seguirán limitadas a cuestiones "culturales" de diferencias religiosas, sexuales o étnicas —es decir, diferencias de estilos de vida— y no tendrán incidencia real en el nivel donde se toman las decisiones de largo plazo que nos afectan a todos".

La necesidad de hacer más énfasis en análisis más rigurosos sobre la globalización y sus efectos, acerca de la interconexión a escala planetaria que rige en la actualidad, choca todavía con una arraigada tradición de la enseñanza de las ciencias sociales en la que el peso del Estado-nación explica un notable "Estado-centrismo" (Neil BRENNER, 1999), un nacionalismo metodológico y delimitado territorialmente con el que se vienen conformando todavía en la actualidad las mentalidades de una gran mayoría del alumnado en las aulas.

Tengamos presente que, desde hace mucho tiempo, la geografía, junto con la historia, han sido dos de las grandes armas del colonialismo; contribuyeron a construir la imagen de Occidente como fuente y motor de la civilización y, simultáneamente, a los demás pueblos y culturas como obstáculos a remover.

De igual modo, las "Reales Sociedades de Geografía" creadas durante el siglo XIX en los principales Estados Europeos (Reino Unido, Alemania, Francia,

Portugal, España, Bélgica, Países Bajos, Lisboa, etc.) fueron una de los grandes instituciones desde las que se organizaron y promovieron exploraciones al servicio de los gobiernos imperialistas. Los viajes que promovían, denominados como "expediciones científicas", eran una de las importantes estrategias para obtener y ampliar el conocimiento sobre el estado del planeta en ese momento: los países existentes, sus recursos, sus riquezas, sus culturas, etc.

En este sentido, es llamativo cómo desde estas sociedades se excluyeron a las mujeres exploradoras y viajeras como profesionales de la investigación y, por tanto, como fuentes de información. Sus trabajos y publicaciones, normalmente libros de viajes, eran de carácter etnográfico y cultural, concentrándose más en describir cómo era la vida cotidiana de las mujeres y de los hombres en los lugares por los que pasaban y en los que permanecían algún tiempo; pero despreocupándose de las formas, estrategias y modalidades de gobierno con las que se estaban llevando a cabo las conquistas y el sometimiento de los países coloniales y de sus poblaciones.

Los libros de las mujeres viajeras no eran considerados en aquellos momentos como fuentes de autoridad para explicar las realidades de los países colonizados. Sin embargo, van a ser los estudios poscoloniales, muy inspirados en los trabajos de autores como Frantz FANON, Stuart HALL, Edward W. SAID, Paulo FREIRE y, más recientemente, Homi BHABHA o Gayatri Chakravorty SPIVAK, entre otros, los que nos obliguen a releer estos importantes documentos en los que se prestaba atención a la vida cotidiana de las mujeres y de los hombres, a las razones y motivos de sus conductas diferenciadas. O sea, diarios que incidían en aspectos cruciales a los que los estudios poscoloniales están prestando atención; a tratar de sacar a relucir cómo las dimensiones de etnia, clase social y género influyen en la construcción y validación del conocimiento y, en consecuencia, en la construcción de las identidades europeas como "superiores".

La obra de Edward W. SAID, en especial su libro Orientalismo (1990) fue clave en esta línea de trabajo, al concentrar sus argumentos en desmontar cómo Oriente es una construcción mental de carácter occidental para facilitar otras construcciones como las de "europeo" y "occidental". El "otro" se concibe en un espacio diferente al "nosotros".

A la hora de especificar todas las características y posibilidades del resto del planeta, la geografía desempeñaba un rol fundamental. Como subraya Edward W. SAID (1990, pág. 260), "la geografía era esencialmente la materia que sostenía el conocimiento sobre Oriente. Todas las características latentes e inmutables de Oriente descansaban sobre su geografía y estaban enraizadas en ella" (la cursiva es mía). O sea, sus peculiaridades no eran fruto de las políticas dominantes y de sus consecuencias, de las condiciones de vida típicas de momentos históricos determinados, sino que, por el contrario, se esencializaban y fijaban como

inmutables.

Van a ser las feministas poscoloniales las que critiquen a Edward W. SAID por no saber interpretar adecuadamente el rol de los hombres, pero en especial el de las mujeres que describía el imaginario colonialista (Reina LEWIS, 1996). Van a llamar la atención acerca de la sobrevaloración de las variables étnicas y, simultáneamente, la infravaloración de las relaciones de género. Algo a lo que, sin embargo, prestaban atención las mujeres exploradoras y viajeras (M. Dolors GARCÍA RAMÓN, Joan NOGUÉ y Perla ZUSMAN, Comps., 2008).

Por tanto, una educación que saque a la luz el papel de la política obliga a una profunda revisión de las ciencias sociales, tal y como se han trabajado en el sistema educativo, en especial en las etapas obligatorias. En este senti-do no se puede pasar por alto la importancia de los enfoques postestructuralistas, feministas y poscoloniales, que vienen contribuyendo en las últimas décadas a una valiente y sólida reconstrucción de las ciencias sociales, al reabrir toda una serie de debates epistemológicos acerca de la construcción del conocimiento y de sus funciones; así como de lo que se considera la objetividad y la verdad, cuáles son las fuentes relevantes del saber, quién puede hablar y ser escuchado y, por tanto, quién no.

Miranda Fricker (2009) introdujo el concepto de injusticia epistémica, en el sentido de que personas y colectivos sociales pueden estar siendo tratados de manera injusta sobre la base de: a) los prejuicios dominantes que devalúan la credibilidad de sus voces, juicios y saberes (injusticia testimonial), o b) que, debido a determinadas circunstancias, las capacidades y recursos que posee una determinada comunidad o grupo social para interpretar su propia experiencia social son inadecuadas (injusticia hermeneútica). Este concepto de "injusticia epistémica", a mi modo de ver, es muy pertinente para explicar por qué en numerosas ocasiones el problema de determinados colectivos sociales no es el de permanecer mudos, pasivos sino, más bien, que los marcos de interpretación de los que se sirven las mayorías y el poder establecido no les otorgan crédito alguno o, incluso, no los entienden.

Como una de las vías de preparar una ciudadanía capaz de asumir nuevos roles que le permitan participar más activamente en este mundo cada vez más interconectado y complejo, las recomendaciones oficiales de los distintos organismos europeos preocupados por la educación van a centrarse en la introducción en los sistemas educativos de una nueva área de conocimiento: la Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos.

Desde los primeros momentos en los que se va conformando la Unión Europea, se ve en la educación un importante instrumento para educar la ciudadanía que precisa este nuevo marco político, económico y cívico de alcance europeo. Así, por ejemplo, en 1997, la Comisión Europa hace público el

documento Accomplishing Europe through Education and Training (Construir Europa mediante la educación y la formación), en el que se va a hacer referencia a las dificultades de determinar el concepto de ciudadanía europea y en donde sí se señala que debeestar dirigido a educar en el reconocimiento de la diversidad, el pluralismo, la tolerancia y la pertenencia europea y mundial.

Otro documento digno de mención en esta misma dirección es el titulado: Learning for Active Citizenship (Aprender para una ciudadanía activa) [74], publicado en diciembre de 1998. Aquí el sistema educativo se contempla como un elemen-to decisivo en la formación de una ciudadanía europea, basada en los Derechos Humanos, que ayude a superar concepciones y modelos racistas y xenófobos de sociedad. Además, en este mismo documento, se sientan las bases para una armonización de distintos aspectos en materia de enseñanza en todos los países de la UE.

Pero la propuesta específica de una Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos va a ser posterior. Esta materia es la consecuencia de una Recomendación del Consejo de Europa del año 2003, en la que se insta a los Estados miembros a implementar la Educación para la ciudadanía democrática como un objetivo prioritario de las políticas y reformas educativas. Una educación básica para contribuir a la cohesión social, la comprensión mutua, el diálogo cultural e interreligioso y la solidaridad. Una línea de trabajo que, a su vez, debería contribuir a desarrollar el principio de la igualdad entre las mujeres y los hombres, a favorecer el establecimiento de relaciones armoniosas y pacíficas en los pueblos y entre ellos. Una formación que permita a las ciudadanas y ciudadanos desarrollar la capacidad de tomar decisiones autónomas que afectan tanto a su vida privada como a su participación en la vida pública: en el gobierno de la sociedad.

No debemos ignorar que ya el Art. 27. 2 de la Constitución española contempla la educación como instrumento para preparar a los ciudadanos y ciudadanas para la convivencia dentro del orden político; además de como medio para la extensión y transmisión de valores democráticos.

Pero este objetivo siempre fue el más abandonado tanto por la legislación mediante la que se dictaminaban los contenidos obligatorios del currículum, como por los planes de formación y actualización del profesorado; planes imprescindibles para la capacitación de un colectivo que en su carrera en las Escuelas de Magisterio y en las Facultades de Educación apenas le dedicó espacio y tiempo.

Entre los tímidos intentos de explicitar mejor este objetivo de una educación para la ciudadanía cabe subrayar la opción del currículum transversal por el que apuesta en España la LOGSE (1990), recurriendo a proponer una serie de temas transversales con los que atender a esta meta educativa: la Educación moral y

cívica, la Educación para la paz y la Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos. Transversalidad que no ha funcionado debido fundamentalmente a los escasos recursos e interés que le dedicaron tanto la Administración central como las autonómicas.

Más recientemente, contenidos en esta dirección y con el mismo nombre que explicitaba la Recomendación del Consejo de Europa se van a legislar como obligatorios en la LOE (2006). Ley Orgánica que establece que en Educación Primaria, en uno de los cursos del tercer ciclo, es obligatoria la inclusión de tres bloques temáticos: Individuo y relaciones interpersonales y sociales; la vida en comunidad, y vivir en sociedad. En la ESO, esta meta se trabaja en dos materias: a) "Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos" (que se imparte en uno de los tres primeros cursos), y b) "Educación ético-cívica" (en 4º curso). En Bachillerato, en "Filosofía y ciudadanía".

Pero, pese a la obligatoriedad de esta materia, la realidad es que su puesta en práctica viene siendo boicoteada por los sectores más conservadores y por los grupos religiosos más oficialistas. Estos contenidos son tildados por estos colectivos de inmiscuirse en la vida privada y de violar el derecho de padres y madres a educar a sus hijas e hijos en conformidad con sus propias creencias. Es este el principal argumento que está en la base de las diversas denuncias que, por ejemplo, determinadas asociaciones de madres y padres católicas plantean ante los tribunales de justicia.

No obstante, estos sectores sociales acostumbran a olvidar que las convenciones ideológicas y religiosas en las que las familias deciden educar a sus hijas e hijos tienen que respetar los derechos y libertades fundamentales recogidas en la Constitución Española; no deben lesionar el derecho a la educación.

La educación de los menores que demandan las familias católicas y conservadoras no pueden lesionar los derechos que a esas niñas y niños les otorgan las distintas convenciones de los Derechos Humanos en vigor, además de la propia Constitución. Siempre que las convicciones de las madres y padres interfieran con los derechos cívicos que la infancia posee, es obligación de los poderes públicos intervenir para impedir este cercenamiento de derechos.

En la defensa de una educación y formación política sería injusto, asimismo, olvidar el laborioso trabajo de numerosas profesoras y profesores que desde que se produce la transición democrática han estado elaborando y poniendo en práctica propuestas destinadas a educar otro tipo de ciudadanía más democrática y solidaria. Entre un gran número destacamos aquí a los colectivos antimilitaristas y pacifistas, las ONGs, las Cátedra UNESCO en una buena cantidad de universidades, los Movimientos de Renovación Pedagógica y las organizaciones de Educación para la Paz que desde finales de los setenta están

dedicadas a enseñar a las nuevas generaciones estrategias de resolución de conflictos, a darles a conocer los derechos humanos y a ayudarles a comprometerse en su aplicación (Jesús R. JARES, 1991); a tratar de que los proyectos curriculares que se desarrollan en las aulas apuesten claramente por la justicia social.

Incluso organizaciones no gubernamentales como, por ejemplo, Hegoa [75] van a dedicar la parte principal de su tiempo a trabajar una línea complementaria a la que venimos comentando: la educación para el desarrollo. Esta materia se contempla con un compromiso más explícito con los países más desfavorecidos, con una visión más cosmopolita que debe apoyarse en una importante revisión crítica del conocimiento con el que se trabaja en las aulas. Se trata de ayudar a las nuevas generaciones a construir un mejor y más objetivo conocimiento de las realidades del Norte y del Sur y de sus interdependencias; de los procesos de explotación con los que el Norte se enriquece, mientras el Sur se empobrece. Conocimiento que va a ser fundamental para promover un mundo más justo basado en una cultura del respeto mutuo, de la igualdad y de la solidaridad.

Este tipo de educación es especialmente necesaria en las sociedades multiculturales del presente, que albergan minorías que por su origen étnico, por su religión o cultura acostumbran a estar bajo sospecha de apoyar o comulgar con determinados grupos terroristas. Y, en consecuencia, con alguna frecuencia se genera un enfrentamiento de algunos sectores de esta población inmigrante con fracciones de la sociedad nativa indignada y temerosa, que en tales situaciones de pánico moral dirige sus iras y orienta sus acciones a la condena y represión de estas minorías; exigiendo a la vez a sus gobiernos que adapten la legislación en vigor para conseguir su expulsión del país; instando a la represión policial y jurídica para encarcelarlos o hacerles la vida cotidiana más difícil.

A primera vista los motivos que la prensa más amarilla presenta hacen referencia a problemas religiosos y culturales. Sin embargo, la realidad de las protestas de los grupos desfavorecidos, con independencia del color de su piel, de su origen étnico, religioso o cultural, suele ser muy distinta. Debemos tomar en consideración los resultados de diversas investigaciones sociológicas que nos informan de que “las reivindicaciones de los jóvenes de medios populares son en todas partes las mismas y no tienen nada de específicamente étnico: empleos decentes, escuelas adecuadas, viviendas accesibles o mejores, acceso a los servicios públicos y un tratamiento justo por parte de la policía y otros organismos del Estado” (LOÏC WACQUANT, 2007, págs. 38-39).

Tengamos presente que los prejuicios son el fruto de informaciones asumidas sin someterlas a análisis crítico, sin necesidad de verificación y funcionan sin que tengamos conciencia de haberlas introyectado pues en ningún momento somos conscientes de que son fruto de aprendizajes culturales. Funcionan aceptando

que el mundo, la realidad es como es y así hay que aceptarla; que las cosas siempre fueron así.

En la medida en que los discursos públicos dominantes y los libros de texto apuestan por el individualismo, por el discurso de los derechos individuales, en ese mismo grado lo que se debilitan son los ideales y compromisos colectivos. Algo que era típico de las ideologías más conservadoras, pero que poco a poco fue calando en un importante sector de la izquierda.

Una política y una educación liberadora debe tener como meta empoderar a los grupos sociales más desfavorecidos para convertirlos en seres más autónomos, con todas las posibilidades de decidir cómo debe ser una vida más justa. Redistribuir posibilidades y condiciones para ser personas autónomas.

La historia no ha finalizado y el futuro no está escrito, sino que será el resultado de lo que deseen y hagan las generaciones del presente.

9. Revoluciones estéticas

Para un importante sector de la población hablar de arte supone referirse a los museos y galerías de arte; aludir a esculturas, pinturas o murales ubicados en lugares públicos, en iglesias y catedrales; pensar en conciertos de música clásica; contemplar libros de arte,... Implícitamente, se asume que es una creación generada por alguien muy importante, que nació con dones muy especiales para la música, la pintura, la escultura o la danza; que quienes realizan críticas de arte hablan muy bien de las obras que esa persona produce; que tales creaciones se tasan y venden por mucho dinero, y que éstas tienen como principal función adornar, alegrarnos la vista o el oído.

El arte acostumbra a equiparse a objetos o productos que las élites valoran y con las que disfrutan y que, además, les sirven para distinguirse del resto de la población.

No obstante, en las últimas décadas y, de manera especial, en la medida en que va subiendo el nivel cultural de la población, cada vez son más las personas a las que tales apreciaciones les resultarían inadecuadas. De hecho, están aumentando las manifestaciones artísticas organizadas por organismos muy diversos y, día a día, es mayor el número de personas que acuden a contemplarlas y a disfrutarlas. Un buen ejemplo de esto es que prácticamente todos los periódicos dedican un apartado en la agenda local a informar de las exposiciones que en ese día se pueden visitar, así como de los conciertos y recitales que van a tener lugar en esa localidad en la que ese medio de comunicación se edita. Esa misma información se reproduce en las emisoras locales de radio y de televisión, al igual que en las web dependientes de los ayuntamientos y de los organismos en los que tales eventos culturales se celebran. Es visible que los cambios en todo lo que tiene que ver con el mundo

del arte son muy notables.

El problema, sin embargo, a mi modo de ver, sigue estando en la formación que ese público tiene; qué grado de enriquecimiento y de disfrute obtiene cada una de las personas que participa de esas manifestaciones culturales. En tales eventos, todavía es demasiado frecuente escuchar comentarios en los que se manifiesta un notable desconcierto acerca de lo que contemplan, especialmente en los museos, en las exposiciones de pintura, escultura, fotografía o de instalaciones. Valoraciones sorprendiéndose ante un dibujo que, según alguno de los observadores, lo hace mejor y más bonito su hijo; o alegando que aquello es una tomadura de pelo, pues lo que ven les parecen manchones de tinta o rayas realizadas por una persona un tanto desequilibrada o bajo los efectos del alcohol. Opiniones semejantes se oyen en conciertos de música sinfónica contemporánea, donde más de uno cree que aquellos "ruidos" son inclusive molestos.

La gente acude a manifestaciones artísticas, pero todavía un buen número de personas no se atreven a opinar de lo que ven o escuchan ante otras personas desconocidas. Tienen miedo a meter la pata y a quedar como ignorantes, especialmente si se trata de personas con cierto nivel cultural en otras parcelas del saber ajenas al arte.

En el fondo, hemos de reconocer que los gustos artísticos siguen todavía muy dependientes de los niveles culturales alcanzados por cada persona y, además, por su pertenencia a una determinada clase social. En este sentido Pierre BOURDEU (1988) ya distinguía tres universos de gustos que, en gran medida, se corresponden con la clase social de pertenencia y con los niveles escolares alcanzados: 1) el gusto legítimo, es decir la valoración y el disfrute de las obras de arte "culto", consideradas como tales por la crítica oficial, como por ejemplo, El arte de la fuga, de Johann Sebastian Bach, la pintura de Bruegel o de Goya. 2) El gusto "medio", que incluye las obras menores de las artes mayores, como por ejemplo la Rapsodia in blue de George Gershwin, la pintura de Renoir, y 3) El gusto popular, que valoraría la música culta desvalorizada por su excesiva divulgación como el vals El Bello Danubio Azul, el Canon de Pachelbel, así como otros estilos claramente más populares, como las canciones de Julio Iglesias, etc., o sea, la música más sencilla y con mayor aceptación entre las clases bajas.

Pero son gustos que no permanecen tan mecánicamente fijados, de una vez para siempre. Por el contrario son muy cambiantes. No tenemos nada más que revisar una historia del arte para ver grandes variaciones en el gusto artístico, en las valoraciones que se hicieron de una determinada composición musical, de una escultura, de un cuadro de pintura determinado, de una película, o de un ballet. Obras que en un primer momento, por ejemplo, el día de su estreno fueron muy aplaudidas, pero que no resistieron el paso del tiempo, y hoy o pasaron al olvido o únicamente figuran en los libros donde se recoge la biografía de esa

personalidad del mundo del arte.

Pero también se producen otro tipo de variaciones en las apreciaciones de las obras artísticas; podemos hablar de una importante movilidad de los gustos y de su vinculación con las distintas clases sociales. Es el caso de obras de música clásica que en un primer momento quien más las disfrutaba eran las clases altas, pero que a medida que otros grupos sociales diferentes las escuchan, por ejemplo como banda sonora de una película o de una representación teatral o, simplemente, como música de fondo en un gran almacén o en una emisora de radio, acaban por gustar y ser muy aceptadas por personas pertenecientes a clases sociales menos elitistas, o sea, más populares.

En esta movilidad de los gustos, las clases medias acostumbran a desempeñar un importante papel. En muchos momentos de la historia el rol de las clases medias, especialmente de las fracciones más cultas, es el de hacer de puente entre las culturas consagradas y las populares. Su papel un tanto ambivalente, por estar en medio —ya que no han pasado tanto tiempo en instituciones educativas de élite como las clases altas, pero sí más que otros sectores de las clases medias—, les convierte en puentes entre clases; funcionan como una especie de abogados interclasistas entre las culturas populares y las más elitistas. Estos miembros de las clases medias más cultivadas acostumbran a mantener una relación ambivalente con el sistema escolar "que les lleva a sentirse cómplices de cualquier especie de protesta simbólica, les inclina a acoger todas las formas de cultura que estén, al menos provisionalmente, en los márgenes (inferiores) de la cultura legítima —jazz, cine, comics, ciencia ficción— y a encontrar, por ejemplo, en las modas y en los modelos norteamericanos —jazz, jeans, rock o underground—, de los que hacen un monopolio, la ocasión para una revancha contra la cultura legítima" (Pierre BOURDIEU, 1988, págs. 364-365).

A medida que fue avanzando el siglo XX se fue produciendo un aumento en número de las clases medias, resultado de una etapa marcada por una notable movilidad ascendente. Fue este sector uno de los grandes dinamizadores de los debates y conceptualizaciones acerca de qué se debe considerar como arte.

Hasta mediados del siglo XIX era únicamente la nobleza, y la burguesía más poderosa, junto con las altas jerarquías de las distintas iglesias, quienes prácticamente tenían el monopolio a la hora de etiquetar qué podía considerarse como obra de arte. A partir de la Revolución Francesa, pero muy especialmente a lo largo del siglo XX será el momento en el que el mundo del arte va a ser objeto de disputas más fuertes y mucho más relevantes.

Es durante todo el siglo XX cuando se van a empezar a producir los debates más destacables acerca de la distinción entre "alta" y "baja" cultura, semejante al que décadas antes se había empezado a dar entre arte versus artesanía (Larry SHINER, 2004), cuando no existía una diferencia entre "artistas" y "artesanos" sino

que todos eran simultáneamente artesanos/artistas; pues no se contemplaba la dimensión estética al margen de la utilidad o de la funcionalidad de la obra de arte.

Cuando la etiqueta "arte" empieza a otorgarse a las obras que libremente los y las artistas deciden hacer —sin que el mecenas de turno les diga qué tienen que pintar e, incluso, en qué formato y con qué colores, como siglos atrás vino sucediendo—, el gusto estético pasa a ser una de las categorías que funcionará más claramente para diferenciar a la gente cultivada de la desprovista de educación o ignorante.

En consecuencia, pocas veces en la historia está habiendo más debate en todo lo que tiene que ver con la cultura y con el arte que en el siglo XX y en lo que llevamos del presente. Es, igualmente, este período histórico el que se caracteriza por un mayor número de reivindicaciones políticas y de mayor alcance. Tengamos en cuenta que a lo largo del siglo XIX y XX la confrontación de ideologías y visiones del mundo estuvo acompañada de grandes disputas también en el mundo del arte. Podemos fácilmente constatar que en ninguna etapa anterior de la historia se produce mayor número de revoluciones estéticas.

Las confrontaciones políticas y bélicas se visibilizaban también en la producción artística, en estilos, lenguajes y formatos que servían para identificar a los bandos en litigio.

Tradicionalmente, la concepción dominante de qué se podía considerar como obra de arte se dictaba desde o con el visto bueno de quienes ocupaban las esferas de poder en cada sociedad y período histórico. Ello explica que cuando analizamos el arte oficial podamos también distinguir importantes silencios y, lógicamente, sesgos.

La histórica dicotomía Cultura (con mayúscula) versus cultura popular, suponía la plasmación de una fragmentación política, económica y social; servía para convencer a las clases más populares de que había razones "objetivas" que dejaban clara su inferioridad, dado que no podían comprender y no eran capaces de captar la belleza de todo aquello que desde el poder se etiquetaba como Cultura.

No olvidemos que hasta filósofos como David HUME o KANT cuando opinaban de arte y cultura dejaban aflorar un fortísimo racismo. Immanuel KANT (2005, pág. 140) llega a afirmar que "los negros de África carecen por naturaleza de una sensibilidad que se eleva por encima de lo insignificante... Los negros son muy vanidosos, pero a su manera, y tan habladores, que es preciso separarlos a golpes".

Pero, incluso, dentro del propio continente europeo, determinadas etiquetas artísticas eran el reflejo de una desvalorización de los países a los que representaba esa producción. Un ejemplo digno de mención es la historia de la

arquitectura gótica. Este término, "gótico", en sus primeros momentos, desde el siglo XVI hasta el XVIII, tuvo un sentido peyorativo. Esta denominación se utilizaba para etiquetar despectivamente a las creaciones arquitectónicas y artísticas de los pueblos germánicos durante la Edad Media; momento en el que conquistaron gran parte de Europa, y a quienes se responsabilizaba de las escisiones en el seno de la Cristiandad. Así, por ejemplo, los historiadores italianos durante el Renacimiento afirmaban que el verdadero arte, el de la Antigüedad Clásica griega y romana, habría desaparecido en la Edad Media bajo la barbarie gótica (Gothic barbarism). Es a partir del siglo XIX cuando va a otorgársele el valor que tiene en la actualidad.

Los países y las clases más poderosas se servían no sólo de los ejércitos, del control de los medios de producción y del mercado laboral, sino también del Arte para ir conformando un mundo a su medida.

A lo largo del siglo XX, prácticamente todas las dicotomías artísticas que reflejaban formas de dominio y opresión comenzaron a ser objeto de revisión a medida que los conflictos de clase se agudizan, o que se acentúan las luchas de liberación de las colonias africanas, asiáticas, oceánicas y latinoamericanas para recuperar su independencia, o que se van conformando los primeros movimientos y organizaciones de liberación de las mujeres, o que se inician las luchas de la población afroamericana en los Estados Unidos contra el racismo blanco y la explotación capitalista, o que la juventud lucha por su reconocimiento frente a un mundo de adultos que le ningunea.

Las organizaciones más activas de este tipo de rebeliones van a darse cuenta de que el arte es también un espacio de reivindicación; es un tipo de arma para, por una parte denunciar la exclusividad en el decir y en el clasificar que tenían los dominadores y, por otra, para vincular a la causa, sumar a la lucha reivindicativa a los dominados.

Tengamos presente que todos aquellos conocimientos, técnicas, creencias, artefactos, objetos y creaciones artísticas que suelen ser etiquetados como "cultura popular", generalmente, coinciden con que son el resultado del trabajo de personas pertenecientes a colectivos que ocupan posiciones de poder subalternas. Pero son colectivos que, a su vez, luchan y reivindican sus derechos.

Reconocer el arte popular como arte, sin más calificativos que establezcan una jerarquía, es una condición más para el reconocimiento de ese colectivo social o pueblo que genera esas producciones. Así por ejemplo, el jazz era considerada una música inferior a principios del siglo XX, pues era el producto de los esclavos africanos llevados e instalados en Norteamérica. Posteriormente fue etiquetado como "música popular", pero en ese momento, aunque la esclavitud ya había pasado a ser un delito, todavía a sus productores, el pueblo negro, se les seguía etiquetando como raza inferior. Subrayar la importancia de una expresión artística

obliga a considerar como igualmente importantes y dignos a sus productores, en este caso a la población afroamericana, de ahí la demora que este estilo musical tuvo en lograr su reconocimiento.

Un estilo como el Jazz es, también, otro buen ejemplo para mostrar las luchas sociales en las que participan sus intérpretes y sus compositores y compositoras. Cuando esta música va conquistando aceptación entre la población blanca surgen intérpretes de esta raza que descubren los primeros ritmos de jazz y comienzan a formar los primeros combos y bandas —llegando a sumarse hasta las bandas militares—, pero las primeras reacciones de los músicos afroamericanos como, por ejemplo, Charlie Parker, Dizzy Gillespie, John Coltrane o Thelonius Monk, fueron de protesta por lo que consideraban un robo cultural. En consecuencia, su reacción fue la de "africanizar" cuanto más mejor los ritmos recurriendo a polirritmos a los que los intérpretes blancos no estaban acostumbrados, y a complicar las armonías, en especial la de los saxos, a restarle importancia a las melodías, etc.

Un fenómeno análogo sucede con la música rock y demás variaciones de este estilo musical. Valorar como arte la música de bandas de rock de los sesenta como The Beatles o The Rolling Stones, The Animals, The Doors, The Velvet Underground o de intérpretes como Janis Joplin, Jimi Hendrix, Bob Dylan o Frank Zappa y sus Mothers of Invention equivaldría a reconocer un estatus de personas adultas a adolescentes; dotarles de derechos cívicos que hasta ese momento no se les otorgaban. Equivaldría a aceptar que pueden pensar con autonomía, libremente; que pueden aportar cosas importantes a la sociedad, que son personas valiosas y no seres a lo que hay que vigilar constantemente para que no se porten mal. El desprecio de las élites económicas, políticas y culturales hacia la música y la cultura rock significaba que asumían que las chicas y los chicos no podían considerarse como ciudadanas y ciudadanos de pleno derecho, como seres responsables y con responsabilidades.

Lo mismo ocurre en los Estados Unidos de Norteamérica con el rechazo a las nuevas músicas de la década de los setenta, el Hip Hop y el Rap. Momento en el que la juventud negra y latina que vive en los guetos de las grandes ciudades recurre a este tipo de música para diferenciarse y, especialmente, para denunciar sus realidades como colectivos marginados y oprimidos. Recurren para ello a unos ritmos completamente originales y, además, a unas letras que las clases más acomodadas van a etiquetar de escandalosas. Como subraya Peter McLaren (1998, pág. 175) "el rap ayuda a comunicar símbolos y significados, y manifiesta de manera intersubjetiva la experiencia vivida de los actores sociales".

En el contexto español pasa lo mismo con el Flamenco, una música representativa del pueblo gitano que irá ganando en valoración en el mismo grado en el que el pueblo gitano va alcanzando reconocimiento y derechos.

Un análisis semejante puede realizarse de otros fenómenos como el Graffiti, que empieza siendo etiquetado como conjunto de actos de vandalismo de jóvenes asociales, dedicados a manchar las paredes de las ciudades, los trenes y autobuses, para tratar de llamar la atención. Grafiteros que firman con grandes números o apodos sus creaciones, unas veces como identificativos personales y otras como marca de grupo. Un estilo que desde los setenta va a tener muchas variantes (Nicholas GANZ, 2004). Una de sus últimas evoluciones es el Posgraffiti, una variedad, que aparece en la década de los ochenta. Modalidad en la que el artista, frente al graffitero tradicional no busca ocupar el mayor número de espacios con sus creaciones. No se trata, como en el caso del graffiti, de establecer una competición entre artistas a ver quién ocupa más lugares y se hace con los sitios de más difícil acceso, tanto por su ubicación física, como por lo protegidos o vigilados que puedan estar. En el posgraffiti lo que se pretende es una mayor inter-acción con el público, recurriendo a múltiples técnicas, además de los sprays: instalaciones, esculturas movibles y ligeras, pósters,... Se apuesta, asimismo, por un tipo de lenguaje que pueda ser fácilmente comprensible, recurriendo por tanto algo menos a la abstracción. Si este tipo de arte en un principio se equiparaba a gamberrismo, a suciedad y a conductas incívicas, en la actualidad ya ha entrado en los circuitos del arte más elitista, en los museos.

¿Qué es la música clásica? Si hacemos caso a las enciclopedias y, no digamos ya, a los libros de texto, la música clásica es la producción musical culta que se produce en un reducido número de países de Europa desde el siglo XV hasta la actualidad. O sea, el resto de los continentes y países del planeta no tienen música que merezca ser conocida, disfrutada, interpretada y estudiada; viven al margen de las conceptualizaciones de arte y, por tanto, a sus poblaciones no se les reconocen como creadoras de música valiosa.

En general, podemos decir que las luchas que cualquier colectivo social o pueblo lleva en pro de su reconocimiento conllevan asimismo la exigencia de una valoración justa de sus producciones culturales.

El resultado de estas revoluciones estéticas es fácilmente visible si atendemos a los numerosos movimientos artísticos que gozan ya de reconocimiento en la actualidad. Movimientos que tienen lugar en todos los campos: pintura, cine, comics, collage, escultura, instalaciones, vídeo, fotografía, fotoperiodismo, arte digital, diseño gráfico,...

Todo este conocimiento tradicionalmente silenciado o ignorado tiene un enorme potencial para empoderar a todos aquellos colectivos sociales que lo producen y, además, contribuir a conformar una nueva cultura global en la que la explotación y marginación no puedan tener cabida y, mucho menos, tener la más mínima posibilidad de obtener legitimidad.

No obstante, conviene ser conscientes también de que, en la actualidad, en la propia conceptualización y etiquetaje de lo que es arte influyen cada vez más los mercados del arte, las subastas de las grandes casas de arte, la crítica de arte, los grandes editores de libros de arte y de revistas, comisarios de exposiciones, representantes de artistas, los coleccionistas, etc. Obviamente los museos y las exposiciones itinerantes que organizan las librerías de arte y tiendas de objetos de regalos forman parte ya de un mercado que mueve muchísimo dinero.

El mercado neoliberal, con su concepción mercantilista de los productos culturales al referirse al arte prefiere hablar de pluralismo, tratando de deshistorizar y despolitizar el arte. Una concepción del arte en la que todos los estilos y tradiciones tienen idéntico valor, serían como convenciones, pero que no tienen una historia que les dé un significado más idiosincrásico. El arte considerado como natural sería visto también como libre de constreñimientos "no naturales" (de la historia y de la política en particular), en este caso devendría verdaderamente autónomo, esto es, meramente irrelevante (Hal FOSTER, 1985). Sería una manifestación concluyente más de que también en el arte hemos llegado al "final de las ideologías".

De este modo, el arte pasaría a ser considerado como una industria más que produce artefactos para consumir, que etiquetamos como arte y con los que grandes grupos financieros, galerías de arte y museos obtienen beneficios multimillonarios.

Este tipo de descontextualizaciones, basadas en desacoplar la obra de arte de las intenciones con las que fue creada, sirve para reforzar posiciones conservadoras. Una creación cultural que, por ejemplo, fue generada como acto de denuncia, de protesta para denunciar una determinada situación injusta, para reivindicar otro mundo más justo, acaba reducido a un objeto de adorno, más o menos valioso económicamente, pero cuya contemplación tampoco altera a quien la observa o escucha. Apostar por esta manera de deshistorizar las producciones artísticas va a dar como resultado que las miradas acaben concentradas en lo anecdótico; sin permitir la visibilidad de las injusticias sociales, económicas y laborales que están asociadas a muchas de las realidades en las que se gestó esa obra artística, de los problemas de explotación que sufren esas personas cuya realidad se narra y se evidencia. Así por ejemplo, hay quien valora ciertas producciones culturales del pueblo gitano, su música e incluso la letra de muchas de sus canciones en las que se denuncia la opresión y el dolor de su vida cotidiana, pero esa "valoración positiva" se queda únicamente en el ámbito de la belleza pura, abstracta. No obliga a mirar más allá, por ejemplo al mundo de la economía y de la política y, por consiguiente, a movilizarse para subsanar las numerosas injusticias de las que este pueblo es objeto todavía en la actualidad.

Una estrategia aislacionista como ésta que venimos denunciado, destinada a vaciar de contenido reivindicativo a las creaciones artísticas es una manera de considerar o de valorar la diversidad cultural, cual se reconoce y disfruta en un parque zoológico. Quien lo observa no acostumbra a sentirse responsable de las condiciones y de la calidad de vida de quienes están bajo las rejas.

En un mundo donde las distintas manifestaciones artísticas desempeñan un papel tan fundamental es lógico pensar que el sistema educativo no puede ignorarlas. Si educar es generar las condiciones necesarias para que el alumnado pueda comprender y participar activamente en la sociedad de la que forma parte, es obvio que esta parcela de la cultura debe ser también objeto de atención.

Pero, creo que existe un consenso bastante generalizado en que el mundo del arte es quizás la dimensión curricular más olvidada, o relegada a un lugar muy secundario; reducida en la mayoría de los casos a una materia "maría", de las más fáciles de aprobar o, quizás hablando con mayor rigor, donde las exigencias para aprobar son mucho menores que las requeridas para asignaturas consideradas más importantes, como las matemáticas, lengua o ciencias.

Todavía con demasiada frecuencia en las conversaciones que se pueden escuchar en las salas en las que se reúne el profesorado siguen manifestándose opiniones acerca de que esta área de conocimiento tiene limitaciones importantes a la hora de trabajarla en las aulas. La ideología del don natural o heredado está aún muy extendida entre el profesorado, especialmente de las primeras etapas, Educación Infantil y Primaria. Su propia formación en las instituciones universitarias de formación del profesorado en esta parcela ha sido una de las más descuidadas; cuando no una especie de aprendizaje de la cursilería, reducida a copiar dibujos de escaso mérito y a reproducir toda clase de estereotipos. Quién no se ha encontrado alguna vez con docentes que escribiendo uves creían estar dibujando pájaros, o que haciendo una espiral conectada a un cilindro nos decían que aquello era humo saliendo de una chimenea, o que reproduciendo un pentágono lo equiparaban a una preciosa casita en un entorno de rosas, pájaros y humo.

Obviamente esta confusión con lo que es una educación artística es también, y además, consecuencia de la historia vital de personas como las docentes que, a su vez, en una gran proporción son hijos e hijas de familias pertenecientes a las clases más populares y, por tanto, herederos de unas clases sociales a las que les fue vetada la educación de la sensibilidad, la educación artística.

Es muy distinto nacer en el seno de una familia que escucha, estudia y practica música, danza, escultura o pintura, que acude a conciertos, conferencias y tertulias sobre temas artísticos, que se reúne con otros vecinos a ensayar y practicar estas aficiones, y que, por tanto, incorpora a sus hijas e hijos desde muy temprana edad a estas rutinas culturales, que vivir en una familia donde ese

tipo de tradición y rutinas no existen.

Lógicamente las personas que viven en contextos culturalmente estimulantes y ricos, aunque el sistema educativo reglado descuide estas áreas de conocimiento y expresión, mostrarán en las aulas un dominio de conocimientos y técnicas que ante sus compañeros y compañeras e, incluso ante su profesorado, son contemplados como el resultado de algún don natural.

En ambientes ricos en estímulos semejantes a los que acabamos de ejemplificar esos aprendizajes artísticos no se viven como algo obligatorio, impuesto desde fuera, cual la mayoría de los aprendizajes escolares; sino que, por el contrario, se ven como algo que gusta, con lo que se disfruta y, por tanto, el esfuerzo que es indispensable para estos aprendizajes se ve como algo normal, como obvio.

Las biografías personales cobran mayor sentido cuando se contextualizan; es así como podemos encontrar explicaciones más convincentes a lo que contemplado desde fuera, aisladamente, puede aparecer como resultado del código genético.

Pudiera dar la sensación de que si una persona vive en una familia donde no se cumplen los requisitos que acabo de mencionar no podría desarrollar una sensibilidad artística y aprender las técnicas adecuadas para crear obras artísticas. Ni mucho menos. Lo que pretendo es dejar clara la influencia de los contextos en los que cada persona se mueve. Ese ambiente familiar es sustituible por otros ambientes en los que esa persona participa. Así, por ejemplo, los músicos de jazz, y especialmente los afroamericanos, aunque en una gran proporción nacieron en familias y barrios muy desfavorecidos, en tales ambientes se valoraba la música, se escuchaba y se disfrutaba con ella, y se veía a muchos músicos interpretarla. En buena lógica el contagio de la afición por la música estaba servido.

Explicaciones parecidas valdrían para argumentar la creatividad pictórica, el ingenio en el montaje de una instalación, la afición a la danza, la dedicación al ballet, al cine, a la fotografía, el graffiti, etc.

Existe el peligro de caer en una exagerada idealización de la persona que trabaja en el ámbito de las artes, precisamente por esta ideología latente del don natural; considerando que la capacidad creativa, la creación de belleza ni se puede enseñar, ni se aprende. Algo que tristemente también las instituciones han contribuido a divulgar al presentar a las personas creadoras, artistas, como si ello no fuera debido al estudio, a dedicarle muchas horas, esfuerzo y recursos económicos. En el fondo, estos prejuicios son también una manera de desvalorizar a los y las artistas. Estas personas no tendrían mayor mérito que el que les haya tocado la lotería de poseer un determinado conjunto de genes que, por cierto, no aparecen cuando se lleva a cabo la secuenciación del genoma

humano. Esta postura, a su vez, nos llevaría a restar influencia a la responsabilidad del resto de la comunidad sobre la vida y destino de las personas. Sería convertir en invisibles a las estructuras económicas, políticas, culturales y sanitarias generadoras de posibilidades, pero también de las grandes injusticias que caracterizan a las actuales sociedades capitalistas. Equivaldría a negar que dimensiones tan importantes como la clase social, raza, género,..., tengan alguna explicación en las posibilidades de llegar o no a ser artista, de ser una persona con sensibilidad y con conocimientos, destrezas y dominio de técnicas para crear. "Necesitamos tener conciencia crítica de los procesos que nos están configurando y de los que no tenemos escapatoria; debemos entenderlos para poder proceder en ellos como actores sociales, es decir, conforme a aquellos ideales democráticos de ciudadanía y participación en el ámbito de lo público" (Griselda POLLOCK, 2007, pág. 31).

La educación destinada al desarrollo de la sensibilidad convierte a las personas en artistas, en seres humanos detectores muy sensibles de todas las sacudidas y conflictos del mundo contemporáneo. De ahí que sus creaciones funcionen como estímulos para ayudar a los demás a entender mejor la realidad. La variedad de lenguajes que utilizan son también un complemento muy valioso para leer el mundo con mayor lucidez.

Las instituciones escolares ya han asumido los nuevos valores democráticos, y ahora los mayores esfuerzos se están haciendo para que la tolerancia y el reconocimiento de los derechos del "otro" se conviertan en un objetivo real, y no sólo en un eslogan que reproducen mecánicamente los programas educativos oficiales y los prólogos de los libros de texto del alumnado.

El papel de las artes en la educación obligatoria, como conjunto de creaciones, lenguajes y formas de expresión con las que hablar sobre la realidad, es fundamental. Pueden, además, desempeñar una función muy valiosa como núcleo globalizador para desarrollar propuestas curriculares más interdisciplinares, para motivar al alumnado, para lograr mayor relevancia en los contenidos con los que se trabaja y, en consecuencia, para diseñar tareas de aprendizaje más significativas. Esta parcela del mundo cultural es auténtico filón para motivar e implicar al alumnado en los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en las aulas y centros escolares. Así, por ejemplo, una unidad didáctica sobre un musical, permite vincular en torno a esa representación el estudio de textos literarios (novelas, biografías, poesía,...) con otros productos culturales (pintura, escultura, arquitectura, cine,...), con fenómenos científicos, con parcelas de la historia, de la geografía, con fenómenos e ideologías políticas, etc.

No obstante, es preciso ser conscientes de que, debido a que el mundo de las artes es, en muchas ocasiones, uno de los más descuidados, para muchos niños y niñas las expresiones artísticas con las que más están familiarizados son las

correspondientes a las producciones que comercializan las grandes factorías, tipo Walt Disney, Hanna Barbera, Matel,... Los dibujos y fotogramas de películas de estas multinacionales decoran las paredes de algunos centros, y en otros muchos el estilo de los adornos de las paredes de los pasillos y comedores escolares se basa en modelos muy parecidos, cuando no imitaciones incluso de peor calidad. Decoración que, asimismo, se va a volver a reproducir en las incrustaciones y pegatinas de ropas infantiles, en la decoración de sus dormitorios, etc. Un modelo semejante de educación artística tiene muchas probabilidades de acabar educando ciudadanas y ciudadanos dispuestos al consumo no de arte, sino de kitsch, uno de los motores de una industria del consumo idiotizante y alienante.

Tampoco podemos pasar por alto ciertas tradiciones que el alumnado aprende en muchas instituciones escolares a través del currículum oculto, como son las de que todas las preguntas que pueda plantear el profesorado tienen una única respuesta. Tenemos a muchos estudiantes acostumbrados a buscar y a dar la respuesta correcta, la única verdadera. Modelo que si puede ser correcto para las matemáticas no lo va a ser tan fácilmente para la educación artística donde el juicio estético es mucho más abierto; está sometido a mayor amplitud de valoraciones. Pero lo más llamativo, a mi modo de ver, es que la educación estética en las aulas muy rara vez insta al alumnado a emitir juicios y evaluaciones sobre las producciones culturales. El alumnado en una clase de educación artística dibuja, canta, modela,..., pero es muy extraño que alguien le pida que valore una obra de arte o la interpretación de una canción. No es frecuente que se estudien marcos desde los que poder juzgar si una obra podemos clasificarla como arte y por qué y, mucho menos que se les anime a evaluar una obra de arte o una creación musical de un compañero de aula, instándole a avalar los argumentos que esgrime con juicios de valor. Y cuando en algunas aulas se trabaja con un modelo didáctico semejante, con una notable frecuencia se hace desde el modelo de la búsqueda de la respuesta correcta, de la que se presume que el profesorado valora positivamente; muy rara vez desde la óptica del múltiple perspectivismo, de la divergencia de valoraciones.

Como acertadamente subraya Griselda POLLOCK (2007, pág. 33), "la práctica artística puede ser uno de los momentos más señalados del pensamiento crítico: necesitamos del ethos de esos artistas que interrumpen el fluir de la cultura, que destruyen nuestras ilusiones y nos muestran el carácter destructivo de la producción, del consumo o de la ceguera social".

Prestar la debida atención a la educación artística, no debe llevarnos a trabajar el arte con modelos de un archivo histórico, comenzando desde las creaciones artísticas de la cuevas prehistóricas más antiguas hasta llegar al presente. De esta forma, es muy fácil que el alumnado siga saliendo de las instituciones escolares con una ignorancia escandalosa de lo que caracteriza al presente. Los principales

movimientos del siglo XX siguen ausentes de los programas y de las aulas. Es muy difícil encontrarnos con libros de texto en los que se dedique alguna atención a explicar qué son movimientos como: el Dadaísmo, el Surrealismo, el Fauvismo, el Cubismo, el Suprematismo, el Futurismo, el Expresionismo, el movimiento COBRA, el Arte Pop o "Pop Art", el arte conceptual, por citar alguno de los movimientos artísticos occidentales sin los cuales es difícil entender una gran parte de las creaciones artísticas de la actualidad. Pero es aún más grave el olvido cuando tratamos de localizar arte latinoamericano, africano, asiático o de Oceanía.

De igual manera es imprescindible que el sistema educativo extienda la categoría arte para incluir junto a la pintura, la escultura, la arquitectura y la música, otras parcelas fundamentales como la danza, la fotografía, el cine, las instalaciones, el cómic, los videoclips, la videocreación, los videojuegos,...

Trabajar la educación artística nos va a posibilitar conectar las instituciones escolares con las realidades más próximas; nos ayudará a derribar los muros que aíslan a los centros del mundo que les rodea.

Desde finales de los setenta hay cada vez más instituciones culturales, físicamente próximas a las instituciones escolares, destinadas a divulgar el mundo del arte, a educar la sensibilidad del público al que intentan constantemente atraer, esforzándose por ofrecerle cada vez más y mejores exposiciones, conferencias, talleres, etc., sobre temas de gran actualidad y relevancia. Disponemos de una enorme variedad de museos de arte que, a su vez, disponen de departamentos didácticos destinados a preparar programas, audioguías y seminarios para facilitar al público una mejor compresión de las obras de arte que allí se pueden contemplar.

En bastantes ocasiones da la sensación de que son ya los museos, a través de sus correspondientes departamentos didácticos, los que le usurparon a las instituciones escolares el encargo de educar la sensibilidad y de conocer el mundo del arte o, mejor dicho, que se encargan de una tarea que el sistema educativo ha estado descuidando.

Si, además, en una gran parte de los casos los museos de arte son instituciones públicas, lo que traduce esta desconexión entre ambas redes culturales es una desorganización de las Administraciones públicas.

En el momento presente, no obstante, llevamos algunos años dando pasos muy importantes en la dirección de buscar una mayor vertebración del trabajo que se desarrolla en los centros escolares con estas instituciones de promoción de la cultura, como son los museos, salas de conciertos, galerías de arte, edificios arquitectónicamente relevantes, etc. Lugares que acostumbran a disponer de departamentos didácticos cada vez más coordinados con las programaciones escolares que el profesorado planifica, de modo que el alumnado pueda servirse

de estas instituciones dedicadas a la promoción del arte para el enriquecimiento y la profundización de sus aprendizajes.

La educación artística nos obliga a perfeccionar nuestra capacidad de mirar y de leer el mundo que nos rodea; nos enseña a estar más alerta de las transformaciones que están teniendo lugar en el mundo de hoy; nos permite estimular la atención y potenciar nuestro sentido crítico, aprender a interrogarnos y a dudar para seguir aprendiendo. Hablar de arte es referirse a libertad, o al menos al esfuerzo por encontrar nuevos alicientes para intentar conquistarla.

10. Revolución en los valores

En la medida en que la lucha a favor de los Derechos Humanos es una de las notas idiosincrásicas del siglo XX y de esta primera década del presente, podemos admitir que estamos viviendo en sociedades en las que la ciudadanía va considerando que hay o deben existir unos valores prioritarios que son indispensables para guiar y servir como medida con la que explicar y juzgar lo que acontece.

Ya hace años que Zygmunt BAUMAN (2003) nos reveló el advenimiento de la modernidad líquida en la que escasean los códigos que se pueden elegir para comportarse como puntos de orientación estables, que se derriten los vínculos entre las elecciones individuales y los proyectos y acciones colectivas, que las pautas que encauzan las responsabilidades individuales ya no están determinadas ni son aceptadas por la mayoría de la población, por el contrario, hay demasiadas, chocan entre sí y sus mandatos en múltiples ocasiones se contradicen.

En obras posteriores este mismo autor (Zygmunt BAUMAN, 2005a y b) concentra sus análisis en la vida cotidiana y en las relaciones interpersonales, concluyendo que se están produciendo transformaciones realmente importantes en los valores que orientan nuestras vidas. Las personas tienen miedo a construir relaciones duraderas; la solidaridad sólo interesa en función de los beneficios que genera. Pensar y preocuparse de los demás con demasiada frecuencia se transforma en desconfianza, cuando no en terror ante las personas extrañas. El compromiso social firme —la construcción de lo comunitario— se reemplaza por la estética del consumo y por relaciones efímeras, consecuencia de una vida líquida. Transformaciones que es necesario valorar teniendo en cuenta qué otros cambios, más o menos estructurales, están aconteciendo en las sociedades en las que se producen este tipo de comportamientos.

Cuando ya habíamos aprendido, al menos en teoría, que los problemas sociales no tienen soluciones personales, ahora las miradas se vuelven egoístas, buscando cada uno su propia solución a sus problemas particulares.

Una sociedad que no trate de cortocircuitar el avance de ideales y valores

como éstos no hará más que renunciar a la cohesión social. Son la vía para introyectar como filosofía de vida la más egoísta del sálvese el que pueda. Un camino que se ve muy favorecido en las actuales sociedades consumistas, en esta era de individualización de las identidades en la que cada vez más personas llegan incluso a obsesionarse por estar continuamente construyéndose y reinventándose por completo, tanto a nivel físico como social. Una prueba del desvelo por la reinvención de la identidad física es el enorme desarrollo de la cirugía estética; una prueba contundente de este afán por tratar de rehacer continuamente la imagen que proyectan nuestros cuerpos en el espejo, tratando de equipararla a la personalidad que nos gustaría ser, a los sueños de como desearíamos ser. La identidad social es ya muy obvio que también es cambiable, flexible y temporal. De las posibilidades de reinventar identidades sociales ahora somos mucho más conscientes dadas las posibilidades que favorecen recursos como Internet y, en concreto, las diferentes redes sociales de mayor aceptación e impacto. No es raro el fenómeno de personas que se inventan personalidades y trayectorias de vida que son pura fantasía y mentira.

Pero para tratar de comprender este tipo de mudanzas no podemos soslayar, una vez más, el importante papel que están jugando las profundas transformaciones políticas, económicas y laborales que nos está tocando vivir.

Hasta hace poco tiempo, las elecciones que las personas realizaban en su vida cotidiana, y que con excesiva facilidad se acostumbran a etiquetar como responsables, implicaban la obligación de tomar en consideración a los otros, se daba por sentado que había que respetar sus derechos; al igual que cuando declaramos que pretendemos actuar con responsabilidad ante una situación, en una toma de decisiones o frente a un compromiso contraído. Si en realidad queríamos que tales conductas fuesen merecedoras del calificativo de responsable, deberían ser el resultado de procesos reflexivos en los que había que resolver una serie de dilemas éticos; dilemas en los que se evaluaba que no se molestaba o perjudicaba a otras personas que se presuponían iguales a nosotros, que estábamos sometidos a derechos y códigos morales compartidos. Sin embargo, a medida que las políticas, ideales y valores humanos pasan a ser cribados con lentes economicistas, conceptos como responsable y responsabilidad sufren una importante resignificación para pasar a transformarse en sinónimo de egoísmo moral y egoísmo psicológico; de búsqueda del interés propio, pese a quien le pese; todo lo contrario de la ética del altruismo.

La preeminencia de la cultura del egoísmo se manifiesta, asimismo, en el tipo de sociedad vigilada que los grupos sociales más conservadores consideran como más conveniente. Podemos decir que ya vivimos en sociedades neo-panópticas; día a día estamos más vigilados, habitamos en una especie de nuevas prisiones modernizadas para adecuarse al mundo de hoy, pero en el fondo con la misma

finalidad de control y reorganización de nuestros comportamientos, que Michel FOUCAULT (1982) explicaba cuando se refería al nacimiento de las prisiones, manicomios y demás instituciones de vigilancia y reeducación. Una enorme red de videocámaras, micrófonos ocultos y gadgets, cada vez más sofisticados, graban todos nuestros movimientos y comunicaciones. Internet almacena todos los datos inimaginables acerca de nuestras preferencias, gustos, amistades, relaciones, compras, etc. En algún grado todas las personas estamos incluidas en poderosas bases de datos que ofrecen información muy relevante sobre nuestras vidas a quien pueda acceder a ellas.

Si ahora añadimos el prefijo "neo", es por el matiz diferente que en este momento suponen estas estructuras de vigilancia. En la conceptualización foucaultiana las personas que estaban sometidas a ese régimen de observación —en las cárceles, manicomios, colegios,...— no era debido a que ellas lo demandaran, sino todo lo contrario. Tal régimen de control les venía impuesto. En la actualidad, hablamos de neo-panoptismo, dado que es la propia población la que aprueba e, incluso, exige este tipo de vigilancia. Demanda que ahora se hace como estrategia autodefensiva, puesto que en los países más ricos los gobiernos nos asustan constantemente ante peligros provenientes de numerosos enemigos, unos reales, otros potenciales y otros imaginarios. Este sustrato amenazante, construido y reconstruido de manera permanente sobre la base de una amplísima red de medios de comunicación, convierte en "normal" una cultura del miedo que, a su vez, logra que una parte muy importante de la ciudadanía considere como algo necesario o, al menos como mal menor, la ausencia de la privacidad. Se busca la seguridad a costa de renunciar a la esfera privada.

En este sentido, Internet está convirtiendo a todo el mundo en posible objetivo de You Tube [76], Tu.tv [77], Dailymotion [78] o de redes semejantes. En cualquier momento es posible que alguien, de manera anónima, coloque en la red imágenes confidenciales o, incluso, manipuladas en las que se deshonra y agrede a cualquier persona. La difamación y el acoso en la red, ciberbulling, son delitos nuevos ante los que la defensa jurídica no es capaz de actuar con suficiente rapidez.

Por ello, urge que los sistemas educativos formen a las nuevas generaciones en valores que contribuyan a frenar esta nueva cultura del morbo, del todo vale para ser una persona famosa. Es preciso que el paso por el sistema educativo les ayude a desarrollar capacidades y estrategias que les permitan llegar a comprender las auténticas implicaciones de lo que significa dedicarse a vender exclusivas escandalosas, mentir y difamar en cualquiera de las redes sociales y de los programas-basura, tan frecuentes en un gran número de cadenas de televisión.

En consecuencia, valores que hasta hace poco se defendían y garantizaban,

como el derecho a la vida privada y a la libertad, en la actualidad podemos constatar que existe una cierta bajada de guardia ante ellos. El éxito de programas televisivos, como los reality shows, al estilo de "Gran Hermano" es algo que no nos debe pasar desapercibido.

Pero, aunque es preciso reconocer que en demasiados casos esta clase de moralidad es la dominante, tampoco podemos olvidar que muchas personas y un gran número de colectivos en los que se agrupan un significativo porcentaje de ciudadanas y ciudadanos, se rigen por valores radicalmente diferentes. La existencia de un creciente número de Organizaciones No Gubernamentales comprometidas con la construcción de un mundo más justo y solidario, nos permite asegurar que el momento presente de la humanidad es preciso caracterizarlo también por ser el de la reconstrucción de los lazos de solidaridad. Nunca como en la actualidad hubo tal cantidad de movimientos y organizaciones sociales trabajando por un mundo regido por nuevos valores de justicia, solidaridad y cooperación.

No obstante, es ineludible caer en la cuenta de que el mundo de hoy es muy distinto al de otros momentos del pasado. Era inimaginable, por ejemplo, tan solo a mediados del siglo XX pronosticar que el mundo del presente sería tal y como es ahora. Son demasiadas y de gran calado las transformaciones que han tenido lugar, y hay un sinfín de signos que nos permiten vislumbrar que otras que hace apenas un par de años eran inimaginables ahora ya vemos que están muy próximas a hacerse realidad. Una buena prueba de ello son todas estas revoluciones que estamos comentando y que explican cómo es hoy el mundo y qué vías de futuro tiene abiertas.

Pero tal cúmulo de cambios e innovaciones nos abren a su vez múltiples interrogantes, nos obligan a repensar ideales y valores que hasta este momento parecían haber adquirido el calificativo de inmutables; eran considerados como ahistóricos o, lo que es lo mismo, válidos para cualquier tiempo.

Así, por ejemplo, los rápidos desarrollos científicos, médicos y tecnológicos que están acaeciendo, las dudas y disyuntivas a los que nos enfrenta el cambio climático, o la apertura y ruptura de las fronteras, nos sitúan frente a problemas nunca antes pensables ni imaginados por la mejor ciencia ficción. Asuntos completamente novedosos, pero que, a su vez, conllevan problemas y dudas de carácter ético también planteables por primera vez en lo que llevamos de historia.

Somos cada vez más conscientes de que estamos frente a nuevos problemas en los que la ética no había podido pensar con anterioridad; por ejemplo, todo lo relacionado con los desarrollos y los usos de la biotecnología, la nanotecnología, las infotecnologías y la biomedicina. Se están abriendo debates de enorme interés y trascendencia sobre las consecuencias y posibilidades derivadas del conocimiento de la secuenciación del genoma humano [79]; acerca de las

potencialidades que ofrecen las células madre para tratar enfermedades que hasta el presente se ven como todavía no curables; referidos a los xenotrasplantes, la manipulación o ingeniería genética, la clonación, etc.

Del mismo modo, está planteando importantes problemas éticos la aplicación de nuevos descubrimientos como los de las células sintéticas de ADN. Un descubrimiento que exige el debate y aprobación de regulaciones que impidan abusos en sus aplicaciones, por ejemplo en guerras bacteriológicas y que, a su vez, garanticen que los beneficios que se puedan derivar se apliquen a todas las personas, con independencia de su poder económico, de su clase social, género, sexualidad, etnia y lugar de residencia.

También son imprescindibles los debates éticos en torno a los desarrollos científicos que viene propiciando la nanotecnología y la nanociencia, y que permiten intervenir a nivel molecular y generar nuevos conocimientos y técnicas, e incluso la posibilidad de modificar la materia a nivel atómico.

De igual modo, el hecho de asumir la necesidad de una completa integración de las personas con discapacidades psíquicas, está dando lugar a importantes de-bates éticos sobre la sexualidad y reproducción de las personas afectadas por los diferentes tipos de discapacidad mental.

A dilemas éticos semejantes ha habido y todavía hay que enfrentarse en los momentos en los que nos encontramos frente a prejuicios sobre la homosexualidad y la transexualidad, acerca de la admisión legal de sus matrimonios, procesos de adopción e, incluso, donación de su sangre.

También son de actualidad los debates éticos sobre la explotación y depredación indiscriminada de los recursos medioambientales; acerca de los efectos en otros espacios físicos —ciudades, países y continentes— de las decisiones y modos de vida que recurren a la explotación de determinados recursos naturales muy contaminantes, pero que cuentan con el aval de gobiernos, organizaciones internacionales y de poderosas multinacionales.

Es preciso interrogar también a la ética para aclararnos sobre nuestras responsabilidades con el resto de las especies animales; sobre el cuidado de nuestro entorno y de la naturaleza, y acerca de las obligaciones de legarlo a las nuevas y próximas generaciones en buenas condiciones.

En un mundo donde la información y el conocimiento desempeñan un papel tan decisivo, se convierten en urgentes los debates éticos para aclararnos sobre el acceso a la información privada (especialmente de carácter médico, penal, laboral, etc.) y de su utilización; algo que ya posibilita Internet y las nuevas tecnologías de la información en general. Igualmente, las discusiones cada vez más frecuentes acerca de la propiedad intelectual y del acceso a la información y a las distintas modalidades de producción cultural nos ponen de relieve también asuntos en los que la ética tiene mucho que decir.

La necesidad de tomar precauciones para que los efectos secundarios o colaterales de la utilización del conocimiento o de su investigación, no generen problemas irreversibles o que afecten, incluso temporalmente, a los seres vivos (personas, animales y plantas) obliga a abrir también nuevas líneas de reflexión y debates en los que la ética también debe participar.

En esta línea de contemplar los efectos directos y secundarios de muchas de las líneas de investigación abiertas en este momento ya disponemos de abundantes denuncias acerca de la inmoralidad de muchas de las estrategias a las que se recurre. Un ejemplo completamente escandaloso de esta clase de problemas es lo que está aconteciendo con un importante número de investigaciones farmaceúticas.

Pienso que para muy pocas personas es un secreto que, en el mundo de hoy, numerosos seres humanos enfermos, de países en vías de desarrollo, están siendo sometidos a peligrosos experimentos que las autoridades de los países más ricos prohíben en sus propios territorios. Pero, la industria farmacéutica encuentra en África, Latinoamérica, Asia e, incluso, en Europa del Este a pacientes desprotegidos, a los que a menudo se informa mal del riesgo que corren al participar en programas experimentales.

Desde mediados del siglo XX y hasta el momento presente grandes empresas farmacéuticas, en su objetivo de fabricar los mejores medicamentos posibles para los países más desarrollados y ricos, vienen recurriendo a peligrosos ensayos clínicos utilizando para ello a numerosas personas que habitan en los países más empobrecidos del Tercer Mundo, que venden sus cuerpos para ser utilizados como cobayas. Ensayos clínicos que se llevan a cabo en esos países dado que allí apenas existe una legislación que imponga controles de seguridad.

En la medida en que las políticas neoliberales se guían únicamente por la lógica de lograr los mayores beneficios económicos, al coste que sea, esta tendencia a utilizar a seres humanos pobres y analfabetos como cobayas humanas no hará más que acrecentarse en los próximos años, dada la competitiva carrera existente entre los laboratorios para introducir en los mercados continuamente nuevos medicamentos y tratar de reducir cada vez más los costes de su producción.

Tal y como destaca Sonia SHAH (2009, pág. 31), "exactamente igual que los fabricantes de automóviles y electrodomésticos habían escapado de la rigurosa legislación laboral y medioambiental de Occidente para instalar sus negocios en los países en vías de desarrollo, las empresas farmacéuticas y las CRO (Contract Research Organizations —Organizaciones de Investigación por Contrato) cruzaron la frontera en masa", dirigiéndose a los países más pobres de América Latina, de Asia y África, así como también a Europa del este.

En estos mismos países pobres, una gran mayoría de los profesionales son conscientes de las deficiencias del consentimiento informado que consiguen

sonsacar de sus pacientes-cobayas para este tipo de ensayos clínicos; pero la prioridad de la esfera económica se impone sobre la ética y, por tanto, son incapaces de denunciarlas.

No podemos silenciar que "en el año 2003, Pfizer anunció sus planes de establecer en la India un centro de ensayos clínicos a escala mundial. GlaxoSmithKline y AstraZeneca siguieron sus pasos enviando equipos para abrir nuevas clínicas y oficinas en un subcontinente golpeado por la pobreza. Glaxo pretendía trasladar hasta el 30% de su gigantesca actividad de ensayos clínicos a países de 'bajo coste' como la India o Polonia, dijo uno de sus directivos en el año 2004, para ahorrar a la empresa más de doscientos millones de dólares anuales" (Sonia SHAH, 2009, pág. 34).

Esta clase de comportamientos entran en flagrante contradicción con la Declaración sobre la ciencia y el uso del saber científico [80], adoptada por la Conferencia Mundial sobre la Ciencia, en 1999. Declaración cuyo considerando nº 41, dice textualmente: "Todos los investigadores deberían comprometerse a acatar normas éticas estrictas y habría que elaborar para las profesiones científicas un código de deontología basado en los principios pertinentes consagrados en los instrumentos internacionales relativos a los derechos humanos. La responsabilidad social que incumbe a los investigadores exige que mantengan en un alto grado la honradez y el control de calidad profesionales, difundan sus conocimientos, participen en el debate público y formen a las jóvenes generaciones. Las autoridades políticas deberían respetar la acción de los científicos a este respecto. Los programas de estudios científicos deberían incluir la ética de la ciencia, así como una formación relativa a la historia y la filosofía de la ciencia y sus repercusiones culturales".

En esta línea de asuntos que afectan a la vida cotidiana es ineludible atender a las implicaciones de lo que conlleva un mundo en el que la ciudadanía demanda mayores facilidades para desplazarse, vivir y trabajar en lugares y países diferentes a aquellos en los que se nació. En estos debates éticos que vemos que ya están abiertos tenemos que añadir los que los países occidentales más ricos se están planteando acerca del velo islámico, el niqab y el burka, así como la práctica de religiones minoritarias, el derecho a una educación coherente con determinadas prácticas religiosas, etc.

Todo este tipo de transformaciones en la estructura de las poblaciones que comparten y conviven en las ciudades de este momento, los nuevos desarrollos y aplicaciones científicas y los debates éticos a que dan lugar se convierten también en nuevos retos para los sistemas educativos, para la educación de las ciudadanas y ciudadanos que ya consideran estas realidades como asuntos típicos de su mundo.

Es preciso asumir y trabajar con la pretensión de que el siglo XXI debe ser el

siglo de la justicia social, de la paz, de la comprensión y solidaridad global. Un siglo marcado por la empatía y también por la compasión, pero en el sentido etimológico de la palabra: padecer juntos, comprender el estado afectivo y emocional del otro; una vía que facilita aprender a valorar y respetar a los demás como iguales. Por tanto, es preciso hacer mayor énfasis en la educación de las emociones, en la compasión como medio para fomentar la ayuda, la comprensión del Otro.

Esta educación en la empatía debe convertirse en una de las metas de una política educativa destinada a formar las generaciones multiculturales del presente. Las instituciones escolares deben ser espacios en los que todas las personas que allí interaccionan perciben y se sienten tratadas con cariño, afecto y amor. Algo que facilitará la disminución del espíritu de rivalidad y de competitividad en el que, en demasiadas instituciones escolares, se vienen educando a las actuales generaciones. Una educación en esta línea contribuiría, además, a rebajar el nivel de estrés y de angustia en el que viven muchas chicas y chicos en su paso por las instituciones escolares.

Comprender los estados emocionales y fomentar la empatía es algo que, simultáneamente, precisa convertirse en foco de atención en los programas de formación y actualización del profesorado. El mundo de los afectos y emociones es una de las dimensiones que siempre estuvo más desatendida. No es un objetivo que sea normal que se tenga en cuenta ni en el momento de la formación docente, ni seguidamente en las planificaciones y evaluaciones que el profesorado acostumbra a realizar de los proyectos curriculares que implementa en las aulas escolares.

Formar al profesorado no puede reducirse únicamente a preocuparse de los contenidos culturales de las distintas asignaturas y áreas de conocimiento, y por las dimensiones más didácticas. Obviamente, trabajar como docente conlleva estar muy atento a los errores conceptuales, a las distorsiones informativas, a los modos de razonar del alumnado para ayudarle a construir un conocimiento cada vez más objetivo y válido. Pero, además, es preciso formar al profesorado para que pueda interaccionar de un modo eficaz y respetuoso, con amor, controlando sus emociones, prejuicios y desinformaciones ante un alumnado cada vez más diverso, y con unas familias con culturas, tradiciones y expectativas enormemente diferentes.

Un profesorado que precisa desarrollar y cuidar sus capacidades de empatía; aprender a dar amor y manifestar simpatía y compasión ante aquellos estudiantes con mayores necesidades y problemas.

No es frecuente que el profesorado pida disculpas a su alumnado por excesos, pérdida de los papeles, enfados descontrolados..., en los que más de una vez cae en sus interrelaciones personales con el alumnado. De este modo, se pierden

oportunidades de que las chicas y chicos aprendan la importancia de disculparse, de pedir perdón, de dar explicaciones de esas pérdidas de control, de los excesos emocionales y de sus posibles consecuencias. Si no nos sentimos amados, tendremos dificultades para amar a los otros.

La felicidad, el sentirse bien consigo mismo y con los demás, incide en la motivación e interés en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Todavía estamos demasiado colonizados por las pedagogías asimilacionistas y, además, jerárquicas y autoritarias (Fernand OURY y Jacques PAIN, 1975), destinadas a domesticar y controlar, más que a dar una respuesta verdaderamente democrática y educativa a la diversidad que caracteriza a las actuales sociedades multiculturales y plurilingüísticas. No son ese tipo de modelos pedagógicos los que van a resultar más adecuados para capacitar a las generaciones más jóvenes para poder vivir en un mundo donde las cuestiones relacionadas con las identidades generan importantes debates, cuando no también notables desavenencias y conflictos. Es preciso reconocer que en nuestras instituciones escolares todavía son dominantes las pedagogías de la indiferencia, no las de la diversidad y de la inclusión.

No debemos pasar por alto que somos fruto de tradiciones un tanto autoritarias, resultado de gobiernos e instituciones dominadas por el dogmatismo. En la actualidad, el enorme avance en el conocimiento de las luchas por la justicia, así como el incremento del nivel cultural de las poblaciones, han dado lugar a unas generaciones de jóvenes muy diferentes a las anteriores. Estamos trabajando con chicas y chicos que nacieron y viven en democracias. En el vocabulario que les hemos enseñado les acostumbramos a escuchar palabras como diálogo y respeto, y seguimos hablándoles así. Otra cosa es el ejercicio práctico de estas destrezas, su puesta en acción con responsabilidad y al servicio de mayores cotas de justicia social. Algo que debe hacernos caer en la cuenta de que precisamos aprender a escuchar y a respetar a los otros. Aprender a explicarse el mundo, pero haciéndolo de modo que conlleve escuchar a los demás; aprender a dudar para poder contrastar con más fundamento, debatiendo la validez de nuestras opiniones y razones. "La duda y el escepticismo son signos de racionalidad" (Diane RAVITCH, 2010, pág. 2). Dudar es una muestra evidente de que todavía continuamos reflexionando, de que aún estamos dispuestos volver a examinar antiguas certezas que no se suelen poner en cuestión. Este es uno de los aprendizajes indispensables para poder vivir en una sociedad democrática.

Pero, las políticas educativas en el momento presente están dejando de lado poner un mayor énfasis en una educación más integrada, holística, que permita al alumnado tomar conciencia de las múltiples interacciones, interdependencias y consecuencias de la aplicación del conocimiento con el que entran en contacto en

las aulas y demás instituciones y redes culturales en las que se mueven. Conocimiento que, aún en la actualidad, se sigue empaquetando y trabajando de un modo fragmentado, en forma de asignaturas independientes. Apostar por un currículum más integrado favorecerá caer en la cuenta de la necesidad de otras metodologías didácticas más acordes con las grandes finalidades que se le encomiendan a los sistemas educativos: educar ciudadanas y ciudadanos responsables, críticos, justos, solidarios y democráticos. En consecuencia, las metodologías con las que se promueven los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas precisan potenciar mucho más el trabajo cooperativo.

Acostumbrar al alumnado a trabajar con metodologías que obliguen a tareas de enseñanza y aprendizaje en equipo es una manera de estimular un buen número de destrezas interpersonales y cognitivas en el alumnado que no se pueden potenciar con otro tipo de metodologías más tradicionales (ver Cuadro 1.2).

Cuadro 1.2. Destrezas interpersonales y cognitivas que se desarrollan a través del trabajo en equipo

Se aprende a:	A través de:	Se aprende a:
Facilitar interacción	**RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS**	Evaluar ideas
Respetar a las personas		Analizar
Aceptar diferencias	**NEGOCIACIÓN**	Justificar opiniones
Usar el humor adecuadamente		Resumir
Participar con entusiasmo		Comparar y contrastar
Hablar por turnos		Profundizar en las ideas de otros
Mostrar desacuerdo con cortesía	**CRITICAR IDEAS**	Explorar ideas con mayor rigor
Mantener autocontrol		Generar alternativas
Describir sentimientos		Elaborar ideas
Prestar atención a otras personas		Reconocer otras ideas/perspectivas
Mostrar aprecio y agradecimiento		Integrar ideas
Compartir espacios y recursos		Aplicar soluciones
Aprender a dudar		Clarificar ideas
Integrarse con otras personas		Revisar niveles de comprensión
Comunicar	**ESCUCHAR ATENTAMENTE**	Verificar respuestas
Evitar negarse a escuchar		Preguntar para clarificar
Elogiar a otras personas		Estimar valor de ideas/soluciones
Utilizar los silencios		Desarrollar ideas de otras personas
Estimular a otras personas		Establecer categorías
Agradecer y pedir perdón	**PEDIR AYUDA**	Describir conceptos
Nombrar a las personas		Preguntar cuestiones
		Identificar Solicitar más ampliación de ideas Mantener y continuar una tarea Planificar

(Elaboración propia a partir del trabajo de Philip C. ABRAMI, Bette CHAMBERS, Catherine POULSEN, Christina DESIMONE, Sylvia D'APOLLONIA y James HOWDEN (1995). Classroom Connections. Understanding and Using Cooperative Learning. Toronto, Harcourt Brace, pág. 90)

Desde hace años se viene insistiendo en que el desempeño de la profesión docente es preciso verlo también como un trabajo ético.

La acción educativa práctica "es esencialmente arriesgada; está guiada por

ideas morales, que son general y, a veces, trágicamente conflictivas, relacionadas con el bien de la humanidad; implica sopesar circunstancias y hacer juicios de manera que se pueda actuar correctamente en situaciones humanas y sociales concretas" (Stephen KEMMIS, 2008, pág. 20).

A estas alturas, ya contamos con una importante tradición pedagógica que viene dedicando sus esfuerzos investigadores a sacar a la luz las dimensiones morales de la enseñanza (Alan R. TOM, 1980; Hugh SOCKETT, 1993; Nel NODDINGS, 2003; William AYERS, 2005). Estas dimensiones de los procesos de enseñanza y aprendizaje son sistematizadas por Alan R. TOM (1980, pág. 317), cuando afirma que la "enseñanza es moral al menos en dos sentidos. De una parte, la acción de enseñanza es moral porque presupone que algo de valor va a ser enseñado [...]. Por otra, la relación profesor-estudiante es inherentemente moral porque es de desigualdad". Un grupo de personas adultas desea influir y/o controlar el desarrollo de otras más jóvenes. Educar presupone tomar decisiones sobre la dirección de la acción de la influencia, acerca del tipo de relaciones que se van a establecer entre las personas que interactúan (de jerarquía, de colaboración, de compañerismo, etc.), sobre el tipo de informaciones y materiales a los que vamos a posibilitar acceso; acerca de con qué intención vamos a utilizar las estrategias de evaluación, etc. En todos estos interrogantes se esconden decisiones cruzadas por valores.

En este sentido, son muy significativas las conclusiones a las que llega Nona LYONS (1990, pág. 167). Ésta, al analizar las respuestas que dan los profesores y profesoras acerca de las cuestiones conflictivas con las que se enfrentan a lo largo de su vida profesional, constata que "el setenta por ciento define sus conflictos como morales o éticos". En la medida en que en todo proceso educativo están envueltas personas, es obvio pensar que este tipo de conclusiones tienen que ser así. Educar supone promover y optar entre distintos valores humanos e ideales sociales.

Las decisiones de las trabajadoras y trabajadores de la enseñanza están siempre atravesadas por dimensiones morales, más o menos implícitas. Son muy numerosas las acciones y elecciones curriculares que se mueven en la arena de lo problemático, tanto en lo relativo a los fines hacia los que se orientan las elecciones como a los medios a los que en cada momento se recurre.

El qué se enseña y el cómo están cruzados por dilemas éticos, tienen implicaciones morales tanto para el propio profesorado como para el alumnado. El conocimiento al que se facilita acceso al alumnado, las fuentes informativas, los bloques de contenido que se seleccionan, así como la metodología y modalidades de evaluación a las que se recurre envuelven una importante toma de decisiones, que implica compromisos con los valores a promover. Tengamos presente que la enseñanza y el aprendizaje de valores funcionan en todo

momento, ya sea en la modalidad de currículum explícito o como currículum oculto, o sea, sin una plena intencionalidad y consciencia por parte del profesorado ni del alumnado (Jurjo TORRES, 2005).

Todas las profesoras y profesores necesitan atender continuamente a las dimensiones morales implícitas en la relación docente-estudiantes. Dimensiones que subyacen a decisiones que son consustanciales a cualquier intervención didáctica, así por ejemplo: ¿Hasta qué punto podemos obligar al alumnado a aprender un determinado bloque de contenidos?, ¿de qué forma el proyecto educativo y la consiguiente estructura de tareas que se planifican limitan o coartan la libertad de pensamiento y las posibilidades de aprendizaje del alumnado?, ¿qué tipo de socialización es la que promueve la estructura de comunicación que gobierna la vida cotidiana en las aulas y centros escolares?, etc.

Un segundo foco de cuestiones didácticas en las que es preciso concentrar la atención, va más allá de la relación docente-estudiante y lleva a considerar un elemento capital en todo proceso de enseñanza y aprendizaje: los contenidos culturales, o sea, la materia o área de contenidos. Después de todo, la enseñanza no tiene demasiado sentido sin algo que merezca la pena ser enseñado y aprendido. También aquí están implicadas cuestiones morales, que son el resultado de plantearse interrogantes como: ¿Qué textos tienen un nivel adecuado para un aula determinada, y son pertinentes, significativos y respetuosos con los distintos grupos de alumnos y alumnas que allí conviven?, ¿dónde se pueden localizar fuentes de información apropiadas para desarrollar cada bloque de contenidos?, ¿de qué manera los contenidos seleccionados y las fuentes informativas se adecuan a la idiosincrasia de cada estudiante, derivada de su pertinencia a una clase social concreta, género, raza, nacionalidad, sexualidad y creencias religiosas?, etc.

El tercer nivel de interrogantes pedagógicos que es necesario plantearse, y a los que es preciso responder, trata de clarificar las interconexiones existentes entre los procesos de enseñanza y aprendizaje, la institución escolar, y la sociedad más amplia en la que está incardinada. Y de nuevo aquí el peso de las cuestiones morales es muy importante, tal y como podemos observar ante interrogantes como los siguientes: ¿En qué medida el proyecto curricular que se desarrolla en una determinada institución escolar favorece procesos de reproducción o no?, ¿contribuyen los procesos de escolarización a que las alumnas y alumnos sean cada vez más solidarios, responsables y democráticos?, ¿se promueve una auténtica política de atención a la diversidad y de inclusión?, etc.

Un currículum de formación del profesorado comprometido con estas ideas es preciso que respete, al menos, los siguientes principios orientadores. En primer

lugar, debe alejarse de una perspectiva excesivamente psicologizada y reemplazarla por otra más sensible a los aspectos filosóficos, históricos, sociales y morales. En segundo lugar, es preciso sustituir la visión de las prácticas actuales como las únicas capaces de proporcionar parámetros educativos, por otra en la que estos límites sean contemplados como construcciones sociales y, por lo tanto, capaces de ser cambiados y modificados. De este modo, el fin de la formación docente no puede ser la replicación de las actuales prácticas y actividades, tal y como acostumbra a ser en el presente. En tercer lugar, consecuentemente con lo anterior, es imprescindible trabajar en colaboración estudiantes, profesoras y profesores junto con todas aquellas personas interesadas en la educación, no sólo para reconsiderar las posibilidades actuales, sino también para conceptualizar otras alternativas y el modo en que pueden ser alcanzadas moral y democráticamente (Landon E. BEYER, 1987, pág. 30).

Para impedir que nuestra tarea esté únicamente a merced de un currículum oculto, con el que es muy previsible no concordaríamos si lo contrastamos con los compromisos y valores que solemos declarar que defendemos, podemos recurrir a la reflexión, al debate y a la negociación con el alumnado, así como con el resto del profesorado del centro, tanto durante la planificación del proyecto curricular a desarrollar en las aulas, como a lo largo de su puesta en acción en éstas, es una óptima estrategia para hacer más explícitos los valores que en realidad se están trabajando en cada momento.

La autoridad con la que trabaja el colectivo docente es el resultado del tipo de conocimientos y destrezas profesionales que lograron adquirir en su paso por las instituciones de formación del profesorado y que, a su vez, fue evaluado positivamente por los concursos públicos de acceso a la profesión a los que se presentaron. Conocimientos profesionales sobre los que basará sus interacciones con el alumnado, sus familias y con otras instancias ante las que deba rendir cuentas.

En términos morales, es este conocimiento profesional y el hecho de desempeñar su trabajo en un sistema y en una institución pública que la sociedad destina específicamente a esta misión educativa lo que le confiere la autoridad moral (Cary A. BUZZELLI y Bill JOHNSTON, 2002, pág. 57).

Educar a una ciudadanía con capacidades para moverse en un mundo sin barreras, como debería ser el actual, implica ser consciente de que no estamos solos, de que hay muchas otras personas con las que, querámoslo o no, nos vamos a sentir interconectados, pues compartimos desde aspiraciones e ideales, hasta problemas que nos son comunes.

Trabajar con esta dimensión inclusiva o como sugiere Martha C. NUSSBAUM (2005, págs. 28-30) "cultivar la humanidad" en el momento presente, requiere trabajar en las aulas tres grandes habilidades: 1) La autocrítica, la capacidad para

examinarse a uno mismo y a las tradiciones heredadas. 2) El reconocimiento de los vínculos con el resto de los seres humanos; "la capacidad de verse a sí mismos no sólo como ciudadanos pertenecientes a alguna región o grupo, sino también, y sobre todo, como seres humanos vinculados a los demás seres humanos por lazos de reconocimiento y mutua preocupación". 3) La imaginación narrativa, la destreza que nos permite ponernos en el lugar del otro; o sea, educar en la empatía, aprender a ver y a analizar la realidad desde el punto de vista del otro.

Para incidir en la potenciación de estas tres habilidades se va a precisar que el alumnado acceda a un conocimiento verdaderamente relevante, en el que esas otras realidades más lejanas o extrañas dejen de serlo. Este debe ser uno de los criterios prioritarios a utilizar a la hora de la selección de los contenidos de las distintas áreas de conocimiento y asignaturas. Y, asimismo, aquí radica la urgencia de trabajar todos los proyectos curriculares con prismas multiculturales; poniendo a las alumnas y alumnos en contacto con hechos verdaderamente fundamentales de la historia y la cultura de grupos muy distintos a los que ellos pertenecen; hacerles conscientes de que no están solos en este planeta y, obviamente, que nosotros no somos los únicos con licencia para su apropiación y para servirnos de él al servicio de nuestros intereses más egoístas.

La institución escolar hace opciones y valoraciones en cada uno de estos ámbitos de las revoluciones que venimos desarrollando, pero quién, por qué, con qué argumentos selecciona, de qué modo, para qué fines,..., son preguntas que desde el mundo de la educación precisan de respuestas que, a su vez, deben ser congruentes con un mundo regido por los Derechos Humanos.

11. Revolución en las relaciones laborales y en el tiempo de ocio

Otra de las grandes transformaciones que están aconteciendo en los países desarrollados es la referida a las relaciones laborales en los nuevos mercados globales y bajo modelos neoliberales.

Cuando en el Estado Español a mediados de la década de los noventa se inició un proceso sostenido y generalizado de expansión del mercado laboral y, por tanto, de reducción del desempleo que perdura hasta finales del 2006, incluso en los programas de los principales partidos políticos que concurren a las elecciones se mantienen ideales que traducen el notable optimismo de que en los próximos años podríamos hacer realidad una de las aspiraciones más ansiadas de cualquier país y, lógicamente, de su ciudadanía: el pleno empleo.

Unos años después, a partir de 2008, como consecuencia del reconocimiento de la terrible crisis financiera de los mercados a nivel mundial, el tono de los discursos públicos, pero especialmente el pesimismo de quienes pasaban a

engrosar los crecientes porcentajes de personas en situación de desempleo, convirtió aquellas aspiraciones en un sueño pasajero. El pesimismo, visibilizado en el empleo continuado del vocablo crisis, pasó a inundarlo todo. Numerosos equipos de investigación, junto a periodistas especializados en la esfera de la economía comenzaron a publicar en los medios de comunicación análisis acerca de lo que estaba ocurriendo y sobre las posibles causas. La usura desmedida de las grandes corporaciones financieras, de las poderosas multinacionales afloraron como raíces de un modelo causante de la miseria y tremenda injusticia de los actuales mercados. Naturalmente, el mercado de trabajo se ha desestabilizado como pocas veces antes en la historia.

Es esta una de las peores crisis, pero en la que no todo el mundo se ve igualmente afectado, ya que el número de personas multimillonarias que hace públicas la revista Forbes no sufre variaciones dignas de reseñar. Estabilidad que ni mucho menos reflejan tanto el número de personas sin empleo, como las condiciones laborales de los que continúan en el mercado.

Tal y como Ulrich BECK (1998) explica, el sistema de trabajo que se consolidó a lo largo del siglo XX se basaba en progresivas estandarizaciones de todos los aspectos esenciales: del contrato de trabajo, del lugar y condiciones del trabajo, y del tiempo, de los horarios de trabajo. Pero a medida que el neoliberalismo se va fortaleciendo y fijando como modelo hegemónico de funcionamiento de los mercados, se produce una acelerada desestandarización del trabajo. El contrato fijo y, en consecuencia, el derecho laboral se modifican para hacerse más flexibles. Se produce una pérdida de hegemonía del contrato permanente, y las fronteras entre trabajo y desempleo se transforman en completamente flexibles; se pasa de una situación a otra con mucha facilidad. Lo mismo va a tener lugar en relación al lugar de trabajo y a los horarios que establezcan los contratos de trabajo.

En los años noventa, la “reingeniería” que promueve Michael HAMMER (1995), o sea, la modificación en los procesos de suministro y abastecimiento de las empresas, buscando una mayor eficiencia de las tecnologías y de los recursos materiales y humanos de los que dispone la empresa, van a suponer toda una gran revolución laboral. Algo que década atrás ya habían ensayado los modelos japoneses de la fábrica de coches Toyota (Jurjo TORRES, 2007).

Estos nuevos modelos posfordistas de organización del trabajo se presentan como superadores de las cadenas de montaje típicas del siglo XX, basadas en operaciones rutinarias y robotizadas. Los nuevos modelos tienen como condición, entre otras razones, la flexibilidad de las trabajadoras y trabajadores, requeridas para el trabajo en grupos pequeños y en los que se asume, valora y exige, que las personas que allí trabajan se responsabilicen de lo que hacen; tomando las decisiones que en cada momento consideren más importantes para garantizar la

producción, la calidad de lo que se hace y, en consecuencia el crecimiento de los beneficios de la empresa.

Son modelos que, en un primer momento, aparecen como más humanos. Ya no se trata de reducir el ser humano a una pieza más del engranaje de una cadena de montaje. El nuevo vocabulario suena bien: flexibilidad, autonomía, autoorganización, empoderamiento, responsabilidad, horizontalidad, colaboración, etc.

No obstante, fue también la manipulación del lenguaje una de las estrategias del éxito de la ideología neoliberal. Estos vocablos, en la práctica, acabaron por convertirse en un conjunto de eufemismos para despistar a los propios empleados y empleadas, así como a sus organizaciones sindicales. En realidad, sirvieron para dulcificar el lenguaje, pero no para ocultar sus verdaderas intenciones, su significado profundo y real: flexibilidad quería decir despidos; autonomía, más horas de trabajo; responsabilidad, recorte de los salarios; colaboración, cuidarse de no protestar;... Los efectos fueron y continúan siendo catastróficos. Se empeoraron las condiciones de trabajo de gran cantidad de trabajadoras y trabajadores, pero tratando de convencerles de que esa era la "única" salida, la "única" manera de resolver los problemas. Obviamente en dicho debate y búsqueda de alternativas la censura siempre estuvo y está a la orden del día.

Muy pronto descubrimos que las nuevas modalidades de contratación laboral que insisten en la flexibilidad laboral están pensadas desde las necesidades e intereses de las empresas; lo que menos preocupa son las repercusiones en la vida cotidiana de las trabajadoras y trabajadores. En un mercado laboral de corte más tradicional, las personas con contrato de trabajo permanente están menos alerta ante las alteraciones de los mercados. De alguna manera, su carrera laboral es bastante previsible y, por tanto, admite planificaciones de cara a las metas que el trabador o trabajadora prevé.

Ahora la flexibilidad genera ansiedad, pues el futuro es demasiado abierto y la persona que trabaja con tal modelo organizativo se encuentra con un proceso de aprendizaje continuo para prepararse para otras previsibles e, incluso, imaginarias necesidades de la empresa que le tienen contratado; pero sin la seguridad de que ese aprendizaje vaya seguidamente a solicitársele que sea él o ella quien lo ponga en práctica, pues para esa misma empresa puede que le resulte más económico y profesionalmente ventajoso despedir a ese trabajador y contratar a otro más joven, cuya formación ya tenga incorporada el dominio de conocimientos y destrezas más que suficientes para esa nueva reestructuración a la que se ve abocada la empresa. Cada trabajador tiene siempre sobre su cabeza la espada de Damocles del despido, del desplazamiento forzoso a otro puesto de trabajo diferente dentro de la misma empresa en su mismo lugar de residencia, o

también en otra ciudad o país distinto, así como la amenaza de fuertes recortes salariales, de un incremento del número de horas y días a trabajar y, obviamente, el despido laboral. Es en un marco semejante como Richard SENNETT (2005) habla de la corrosión del carácter.

En un mundo con un mercado laboral tan flexible e inestable, consecuencia de la hegemonía de las filosofías mercantiles neoliberales, cada persona se encuentra además con que también se le minan las posibilidades de planificar su vida privada. Los hombres pero, especialmente las mujeres, dado el machismo todavía imperante en el ámbito de la vida privada, pueden llegar a desarrollar demasiada ansiedad dado que no van a poder planificar su vida no ya a largo plazo, sino tampoco a medio plazo. Cualquier empleado de una empresa privada sabe cuáles son sus condiciones laborales hoy, de qué dinero dispone para todo el mes, pero lo que no puede asegurar es hasta cuando va a durar su contrato. Con lo cual, si se produce una crisis financiera, como la que sufrimos en la actualidad, o su empresa quiebra, se puede encontrar en una situación desesperada: sin empleo, con un salario por desempleo por un tiempo limitado, pero teniendo que hacer frente a gastos contraídos en las épocas de bonanza: hipotecas y préstamos diversos, la manutención, cuidados y educación de sus hijos e hijas, etc. En el caso de las mujeres esta inestabilidad afectará también a aspectos claves como es la planificación familiar, decidir si van a tener descendencia y en qué número.

Este nivel de inseguridad hoy en día parece asumirse como inevitable, lógico y, lo que es peor, con una mentalidad fatalista. Demasiadas personas asumen como inevitable que el mundo es así y que las cosas seguirán de la misma manera en el futuro o, aplicando la Ley de Murphy, hasta pueden ir a peor: si algo puede salir mal, saldrá mal. "Lo que hoy tiene de particular la incertidumbre es que existe sin la amenaza de un desastre histórico; y en cambio, está integrada en las prácticas cotidianas de un capitalismo vigoroso" (Richard SENNETT, 2005, pág. 30).

Pero para comprender mejor este estado de cosas, es imprescindible no perder la memoria y tratar de explicarse cuál fue el camino seguido para llegar a esta situación. Creo que no debemos pasar por alto las reorganizaciones que efectuó el capitalismo como consecuencia de los procesos que explican la Caída del Muro de Berlín. A partir de ese momento, el ataque a los sindicatos estuvo en todo momento en las agendas de los principales gobiernos conservadores y neoliberales, al igual que en los manuales de estilo de los medios de comunicación bajo su control. Las palabras "nosotras y nosotros" con las que pensaba, planificaba y actuaba el movimiento obrero y sindical, pasaron a verse como obsoletas. En consecuencia el individualismo filosófico, que sustituye a un mundo de ideologías en conflicto y de opciones diferentes para organizar la

sociedad, impone como sentido común referirse siempre a "yo", y en algunos momentos acompañarlo de otro singular, "tú".

El momento presente, no obstante, es muy contradictorio. Por una parte, es constatable un importante desencanto con la política, una especie de asunción pesimista de que efectivamente ya llegamos al fin de la historia. Pero, por otra, las movilizaciones sociales parecen ir en aumento. Ya no son los tradicionales partidos políticos los motores de la generación de ilusiones y de optimismo, prometiendo que si llegan al poder las cosas mejorarán. Ahora son numerosas las organizaciones no gubernamentales que, cada vez más vertebradas en redes, están abriendo numerosos debates más democráticos, implicando a más y más personas que desean colaborar, y sin necesidad de que les hagan promesas de regalías en un futuro por sumarse a la organización. La antigua fraternidad prometida por la Revolución Francesa, al igual que la libertad y la equidad, no han desaparecido de la escala de valores con los que las personas se movilizan por un futuro en el que se hagan realidad. Sólo han cambiado las formas de su manifestación y articulación. Sin esperanza no existe posibilidad de futuro.

El mundo del ocio es otra de las peculiaridades de las sociedades más prósperas y desarrolladas, lo que obliga a los Estados tanto a diseñar políticas para prestarle atención, como para preparar a las personas para sacarle el mayor provecho; para enseñarles a utilizar y a disfrutar en esas franjas horarias y temporales en las que cada persona dispone de ellas con total libertad. Aunque en un momento como este de fuerte crisis del mercado laboral, puede parecer que preocuparse del tiempo de ocio es hacer gala de un cierto cinismo, en realidad debemos seguir prestando atención a esta parcela del tiempo, pues de lo contrario seguiríamos cayendo en un injusto reduccionismo, al considerar que únicamente somos una amalgama de "homo economicus" y "homo consumens". Es lógico que la preocupación fundamental para una amplia mayoría de personas sea la conservación del puesto de trabajo actual o la búsqueda de uno y, a ser posible, con algunos visos de estabilidad.

Pero también en la disponibilidad de tiempo para el ocio continúan manifestándose situaciones de injusticia. Al igual que sigue existiendo una diferencia de salario entre hombres y mujeres, existe asimismo una muy notable diferencia en el tiempo libre disponible y en el tiempo para el ocio para cada sexo. Algo que debe servir como denuncia para saber que todavía la equidad entre los sexos no es un asunto resuelto.

Sin embargo, tampoco podemos ignorar que para muchas personas que han sido expulsadas del mercado de trabajo, algunos de los hobbies con los que ocupaban su tiempo libre les están sirviendo para encontrar una puerta de entrada otra vez en el mercado de trabajo. Personas que, por ejemplo, tenían entre sus aficiones la música o la artesanía, ven que aquello que venían haciendo

en su tiempo libre porque les gustaba, que les servía para desarrollar y poner a prueba su creatividad, el dominio de determinadas destrezas, conocimientos y técnicas, ahora puede ser objeto de intercambio en el mercado. Pueden vender aquello que venían construyendo y obtener unos beneficios económicos con los que salir adelante.

Una educación para aprender a vivir el tiempo de ocio de manera enriquecedora surge como necesidad de una educación que se preocupe del ser humano en todas sus dimensiones. Cuando nos referimos a la obligación de la sociedad de ofrecer una educación integral a la infancia y a la juventud, implícitamente, ya estamos destacando que la educación no empieza y acaba en una formación para incorporarse y mantenerse en el sistema productivo. Que los aprendizajes reglados no tienen como única misión capacitarnos para ayudarnos a producir y a consumir.

La educación para el ocio debe servir para ampliar y explorar nuevos matices en las miradas que las distintas áreas de conocimiento posibilitan; para abrir nuevos intereses y horizontes, complementarios de aquellos que se trabajan en las aulas. Pero la característica más idiosincrásica de esa ampliación del mundo experiencial del alumnado es que se hace desde la autonomía y la libertad. No es el resultado de un currículum obligatorio y cerrado.

La evaluación de los aprendizajes que aquí se buscan no responde a criterios utilitaristas como serían los derivados de las tareas escolares obligatorias que marca el profesorado, y que por tanto, en bastantes ocasiones se realizan sobre la base de la búsqueda de recompensas externas. Trabajar bajo la presión de recompensas extrínsecas es la misma clase de refuerzo que tiene una gran proporción del trabajo que desempeñan las trabajadoras y trabajadores en sus puestos de trabajo. Se hacen las cosas por un salario o, en el caso de la educación, por una calificación.

Por el contrario, una pedagogía del ocio se apoya en las motivaciones intrínsecas. A partir de los intereses del alumnado se le ofrecen propuestas de acción con recursos didácticos más diversificados, apoyos y ambientes más distendidos. Puesto que buscamos potenciar la autonomía y la libertad es preciso una oferta y unas condiciones para el aprendizaje que permitan poner a prueba y reforzar esa autonomía y esa libertad para tomar decisiones y ser coherente con sus consecuencias.

Es por ello que una de las estrategias más socorridas y adecuadas en las etapas más elementales del sistema educativo para esta dimensión educativa es el juego.

El juego es una de las actividades humanas sobre las que más se ha escrito durante el siglo pasado. No obstante, los discursos explicativos y valorativos sobre el juego son fuertemente contradictorios. La tónica de las argumentaciones

explícitas sobre la actividad lúdica es la de considerarla una actividad indispensable para el desarrollo personal; siempre es valorada positivamente y se insiste en recomendarla como actividad placentera y formativa. Por el contrario, los discursos más implícitos siguen considerando esta actividad como algo secundario, de escaso valor; incluso como una pérdida de tiempo, como algo en lo que las personas se ocupan cuando no tienen otras cosas más importantes que hacer.

A lo largo del siglo XX, las instituciones escolares se fueron haciendo eco de los estudios psicológicos, antropológicos, sociológicos y, por supuesto, pedagógicos que recomendaban fomentar el juego entre las niñas y los niños; apoyarse en él, asimismo, para los aprendizajes más formales. Los discursos oficiales asumieron también esta filosofía educativa, aunque muy tímidamente, y la recomiendan como recurso metodológico para favorecer y/o reforzar aprendizajes. No obstante, podemos decir que desde la Administración Educativa la norma sigue siendo la de mantener el juego un tanto relegado como actividad formativa.

Pero también esta dimensión educativa y creativa del juego se va a ver muy perjudicada por el consumismo lúdico que caracteriza a las actuales sociedades de economía neoliberal. La lógica del capitalismo se apoderó con notable grado de éxito de los juegos y, lo que es más novedoso, de los espacios en los que se puede jugar. Un claro ejemplo de esto último son los cada día más numerosos parques de atracciones promovidos por empresas multinacionales y en los que el disfrute está asociado a pagar por el acceso a cada una de las propuestas lúdicas que allí se ofrecen.

Pero dado que los seres humanos tenemos posibilidades y capacidades para poder transformar nuestras realidades, el juego puede y debe servir para recuperar y/o crear nuevos valores humanos. A través del juego es posible desarrollar en los niños y niñas procedimientos y valores que subrayen el valor de la comunicación y el conocimiento de las demás personas, de la cooperación, la ayuda, el respeto y la solidaridad. Algo que se ve beneficiado de una de las características del juego infantil, antes de que las personas adultas lleguen a transformar esa actividad en mercancía: la de despojar a las acciones de las que se compone el acto de jugar de sus dimensiones de búsqueda de beneficios económicos. Como deja de manifiesto Theodor W. ADORNO (1999, pág. 230), tanto el niño como la niña "en su actividad sin finalidad toman partido, mediante una artimaña, por el valor de uso contra el valor de cambio. Al despojar a las cosas con las que se entretiene de su utilidad mediada, busca salvar en el trato con ellas aquello que las hace buenas para los hombres y no para la relación de intercambio, que deforma por igual a hombres y cosas".

El juego en la medida en que también desde el mundo de la educación se considere como una actividad realmente importante puede utilizarse como

estrategia muy adecuada para ensayar modelos de vida más democráticos y justos.

Dado que la degradación del trabajo y de las protecciones, puede implicar la degradación del propio individuo, de su capacidad de conducirse como un sujeto de pleno derecho; es decir, con un mínimo de independencia, con la capacidad de ejercer sus responsabilidades en la sociedad (Robert CASTEL, 2009), la educación debe también tomar en consideración esta idiosincrasia de nuestros tiempos. Ni mucho menos va a ser el sistema educativo la solución a los ingentes problemas que genera un determinado modelo político, económico y financiero, pero sí puede sumar esfuerzos, junto con otras instancias, para crear las condiciones que permitan superar modelos tan dañinos e injustos de organización de la vida colectiva.

Aunque es preciso ser conscientes de las enormes presiones que se producen sobre los sistemas educativos para convertirlos en "empresas educadoras", exclusivamente al servicio de las necesidades del mercado, cual un eslabón más de una cadena de montaje, hay espacio todavía para la autonomía.

Los centros escolares, especialmente en la red pública, tienen aún grandes posibilidades para contribuir a educar una ciudadanía con mayor capacidad para comprometerse con los asuntos públicos y no, exclusivamente, con los particulares y privados. Una reorientación de los sistemas educativos y del trabajo cotidiano en los centros y aulas escolares con este objetivo nos va a obligar, una vez más, a prestar más atención a qué contenidos culturales, fuentes informativas, recursos y metodologías didácticas son más congruentes con esta pretensión.

Si la historia de las condiciones de trabajo en el mundo contemporáneo está ligada a la historia del movimientos obrero y sindical y a su compromiso con la dignificación del ser humano y la lucha contra la explotación, es obvio que ocultar esta parcela del saber a las nuevas generaciones equivale a educar en la amnesia social, cultural y política. Si las duras luchas llevadas a cabo por tales organizaciones han sido determinantes en la conquista de mejores condiciones laborales y de salarios más dignos es previsible que su demonización en la actualidad explique también el recorte del Estado de bienestar que estamos sufriendo en el momento presente.

El sistema educativo tiene entre sus finalidades contribuir a conocer aquellas parcelas del pasado y del presente con mayor poder ejemplificante, desarrollar la capacidad de análisis y el pensamiento crítico. En consecuencia, en un mundo donde el mercado laboral está sufriendo transformaciones de tanto calado la selección de los núcleos de contenido y parcelas de esa realidad que merecen ser objeto de estudio debe convertirse en una de las grandes urgencias y preocupaciones, tanto por parte de las Administraciones educativas, como por

parte de los claustros y departamentos de los centros escolares.

No debemos ignorar que el mundo del trabajo es una de las temáticas objeto de tratamientos más superficiales y evasivos; especialmente cuanto más nos aproximamos en el tiempo y en el espacio geográfico a la actualidad. Es por ello que las ausencias siguen siendo significativamente llamativas. Entre ellas:

- La representación y análisis de las condiciones de trabajo de las trabajadoras y trabajadores del:
  - — Mundo del mar.
  - — La agricultura.
  - — Las minas.
  - — El sector servicios.
  - — Las grandes y pequeñas empresas.
- Las modalidades de la explotación laboral:
  - — Horarios de la jornada laboral.
  - — Condiciones de trabajo y medidas de seguridad.
  - — La explotación de inmigrantes.
  - — Los contratos temporales y/o precarios.
  - — Salarios injustos.
  - — Ganancias desorbitadas de las grandes empresas y del mundo de la banca.
  - — Limitaciones en los derechos de huelga de los trabajadores y trabajadoras.
  - — El paro.
  - — El trabajo y explotación infantil.
  - — La legislación laboral injusta...

Si un futuro mejor fue siempre el oxígeno con el que las generaciones del presente se organizaron, diseñaron estrategias y se movilizaron para conseguirlo, en buena lógica, también ahora es preciso la esperanza y confianza en que otro mundo es posible. Como profesionales de la educación sabemos que todavía estamos a tiempo.

12. Revoluciones educativas

El verdadero motor y la razón de las políticas educativas son las dinámicas que genera cada una de estas revoluciones que venimos desarrollando. Los distintos gobiernos, dependiendo de sus ideologías dominantes, con el fin de acomodarse a las idiosincrásicas necesidades que originan todo este conjunto de grandes transformaciones en la sociedad, argumentan poniendo el énfasis en unas más que en otras, para proponer e implementar nuevas reformas educativas. El grado en que estas respuestas educativas de cambio sean o no acertadas no siempre es fácil de medir, entre otras cosas porque sus efectos no acostumbran a ser visibles a corto plazo. No obstante, en función del tipo de diagnóstico que se hace de los problemas y de las distintas soluciones, al igual que de quienes participan en este tipo de debates y en las diferentes decisiones, de la cantidad y de la calidad de los debates públicos que se generan, sí sirven para evaluar el

prestigio e importancia que la sociedad le otorga a sus instituciones escolares. Sirven, además, de termómetro acerca de la naturaleza y de los niveles de democracia que caracterizan a las sociedades y a los sistemas políticos del momento.

Las políticas educativas podemos entenderlas como propuestas que tratan de incidir en la construcción de la sociedad del futuro que cada ideología y opción política ve como ideal; como el conjunto de reformas que sirven de guía y garantía a sus proyectos políticos a corto, a medio y/o a largo plazo. Esta dimensión propedéutica explicaría, en gran medida, un fenómeno que se acostumbra a repetir con mucha frecuencia en todas las sociedades democráticas, como es el de la enorme dificultad para llegar a acuerdos entre los distintos partidos políti-cos a la hora del diseño y aprobación de las reformas educativas. Escollo que tiende a agrandarse en la medida en que las ideologías que caracterizan a las organizaciones sociales y políticas que participan en el debate difieren entre sí.

Los distintos partidos y coaliciones políticas pueden llegar y, de hecho, llegan a acuerdos en medidas de política económica, en negociaciones laborales, en políticas de defensa, en reformas jurídicas, etc., pero cuando se trata de asuntos relacionados con la esfera de la educación, las tensiones e ideas fuerza de cada ideología acaban por dificultar e, incluso, imposibilitar los grandes acuerdos en numerosas ocasiones.

Cada ideología, en la medida en que dibuja un modelo más o menos específico de sociedad y, por tanto, de convivencia y de organización social, otorga una importancia específica a determinados valores e ideales de justicia social, a unos modos concretos de ejercer la participación, de atender y de priorizar necesidades humanas y de relación con la naturaleza. La gran coincidencia entre todas las organizaciones políticas y sociales que se enfrentan entre sí es que, de cara a la resolución de los grandes problemas del presente y para la construcción de esa sociedad ideal que proclaman, todas ellas le otorgan una gran importancia a las instituciones escolares.

Tanto el mero anuncio de cualquier reforma educativa, como los cambios que a continuación se producen cuando se concretan en distintas medidas legislativas, no suelen pasar desapercibidos. Por el contrario, las transformaciones en el sistema educativo son uno de los fenómenos de los que son más conscientes tanto el profesorado como la ciudadanía y, por supuesto, las familias.

Desde el último tercio del siglo XX, con demasiada frecuencia los sistemas educativos sufren transformaciones. Buena prueba de ello son las numerosas reformas educativas que se vienen sucediendo desde el inicio de la década de los setenta, que se inaugura con la Ley General de Educación (1970) [81]. Pero la mayoría de las veces las promesas anunciadas se agotan en modificaciones

formales y burocráticas, en enunciados de frases un tanto vacías y que acaban sin producir los efectos previstos. Muchas de ellas terminan reducidas a la simple introducción de meros rótulos, de un nuevo vocabulario que cada cual resignifica a su medida; son más cuestión de apariencia que de realidad, pero simulan ser de mayor calado debido a que se proclaman con mucha publicidad.

En las últimas décadas son muchas las medidas de reforma que acostumbran a implementarse tratando de sustituir unas terminologías estabilizadas que, en la mayoría de las ocasiones, ya se habían consolidado como rutinas, por otras aparentemente más innovadoras y eficaces. En realidad, en la mayoría de las ocasiones no son más que mudanzas terminológicas que obligan a dedicar mucho tiempo y esfuerzo a la ciudadanía, y, en concreto, a las familias y al profesorado para tratar de enterarse de en qué consisten; algo que no siempre se consigue.

Las revoluciones educativas, no obstante, se suceden pero a ritmos muy diferentes: según los países y, dentro de cada uno de ellos, dependiendo de la ideología de los gobiernos que en cada momento ocupen el poder así como de las presiones y movilizaciones que lleven adelante los distintos grupos y colectivos sociales, profesionales e ideológicos organizados en el seno de esa sociedad.

En muchas ocasiones, las reformas educativas son la careta con la que se tratan de disimular agendas e intenciones más ocultas, pero que los gobiernos no quieren reconocer en público. No obstante, sus verdaderas razones de ser y sus efectos se dejan sentir muy directamente en los recursos destinados por la Administración a la implementación de tales reformas; en las materias y contenidos que se introducen como novedosos o que se refuerzan; en los cambios que se llevan a cabo en los modelos de formación del profesorado; en los materiales didácticos que se promueven; en las redes de ayuda y de cooperación que se le ofrecen al profesorado en ejercicio; así como en las nuevas tareas que se le encomiendan a los equipos directivos de los propios centros escolares y a los servicios de inspección educativa.

La esfera de la educación es, en la actualidad, una de las parcelas de la política que concentra mayor número de análisis y debates, y más enconados y polarizados. Son muy frecuentes las noticias que con cierta periodicidad insertan los medios de comunicación sobre el valor y adecuación de lo que acontece en las aulas, sobre la pertinencia o no de las funciones del sistema educativo a las realidades y necesidades del presente. Informaciones en las que reiteradamente salen a relucir los malos resultados del alumnado, el descontento de las organizaciones sindicales, las quejas del profesorado, del alumnado y de las familias. Noticias en las que se constata un creciente aumento de medidas favorecedoras de la privatización de las instituciones educativas; en las que se

revela el freno e incluso recorte, en muchas ocasiones, de las inversiones públicas destinadas a la educación... Si nos atenemos a este tipo de datos y a la frecuencia con la que ocupan las primeras páginas de la prensa parece que las reformas implementadas desde la década de los setenta hasta el momento presente no están bien encarriladas.

Además, a estas alturas de la historia, hay un síntoma que considero muy preocupante y que las políticas educativas dominantes están potenciando: el desinterés o desmotivación ante la educación reglada por parte de un significativo porcentaje de la juventud. Pienso que existe bastante consenso en que las actuales generaciones de chicas y chicos ya no vertebran sus vidas teniendo a la cultura escolar como el eje más importante con el que satisfacer sus necesidades, aspiraciones, deseos y sueños. Para un gran porcentaje de la juventud las instituciones de enseñanza son los espacios para encontrarse, reunirse e intercambiar ideas y proyectos, pero al margen de los fines encomendados a estas instituciones; o sea, sin otorgar la prioridad a los contenidos y tareas escolares. Del actual sistema educativo, a un gran número de estudiantes lo que más les interesa e inquieta es cómo obtener determinados certificados y ciertos títulos que saben que son importantes, pero por su valor para encontrar un puesto de trabajo, y mucho menos para sentirse realizados como personas y como ciudadanas y ciudadanos responsables.

Este tipo de disfunciones entre la misión que se le encomienda a las distintas instituciones y etapas educativas y el papel que realmente ejercen se convierte en el motor de los debates y de las propuestas de reforma. En el fondo, cuando analizamos un sistema educativo lo que está sobre la mesa es un replanteamiento en mayor o menor profundidad de las principales y más urgentes necesidades de la sociedad; o sea, conlleva un minucioso examen del momento actual con la mirada en un futuro muy incierto; una revisión de los objetivos que deberían ser el eje con el que organizar y tomar decisiones en las instituciones escolares; una reflexión sobre su auténtica razón de ser a estas alturas de la historia. Toda reforma educativa es parte de una política global de mayor alcance con la que se pretende asegurar un futuro mucho mejor. Tarea que obliga a modificar y actualizar normas, modelos organizativos y pedagógicos, asignaturas y contenidos culturales que no se adecuan a la realidad de hoy; y, obviamente, preocuparse de preservar aquellas dimensiones de la organización del sistema educativo, contenidos curriculares y producciones culturales que consideramos logros a los que la humanidad no debe renunciar y, mucho menos, olvidar.

En el momento presente, no podemos ignorar que muchas de las instituciones que llevan tiempo funcionando en nuestra sociedad se convirtieron en, lo que Anthony GIDDENS denomina, instituciones concha, "instituciones que se han

vuelto inadecuadas para las tareas que están llamadas a cumplir" (Anthony GIDDENS, 2000, pág. 31). Organizaciones que aparentemente parece que continúan siendo lo que siempre fueron, pero que en su interior se están sucediendo grandes crisis, fruto de un mundo exterior muy dinámico, en el que las transformaciones son muchas y en todos los ámbitos (social, laboral, político, cultural, económico, militar,...). Su concha exterior permanece, pero en su funcionamiento interno las tensiones que se están produciendo son consecuencia de una importante inadecuación entre sus finalidades fundacionales, las tareas para las que fueron creadas y lo que en este momento se demanda de ellas.

Una institución como la escolar es un buen ejemplo de institución concha. Nació como institución elitista, destinada a educar y a legitimar y distinguir a los grupos sociales dominantes, a las élites sociales. Sin embargo, como consecuencia del Tratado de Westfalia de 1648, aunque con una concreción en la práctica bastantes años después —en los países más desarrollados en el siglo XIX, pero en la mayoría en el siglo XX—, fue transformada en institución de asistencia obligatoria con el encargo de una misión muy concreta: ayudar a construir el Estado-nación. En consecuencia, sirvió para la promoción de identidades chauvinistas, sobre la base de asimilar y uniformizar culturalmente a toda la población que habitaba en este territorio nación. La misión de las instituciones escolares en esta construcción del Estado-nación se llevó a cabo trabajando con concepciones asimilacionistas: imponiendo una única cultura, un monoculturalismo, y una única lengua como legítima, un monolingüismo, como sustrato cultural con el que diferenciar a las naciones entre sí. De este modo, se aseguraba la legitimidad y el futuro de la nueva nación que se estaba construyendo. Obviamente, esta "integración asimiladora" se realiza sobre la base de exclusiones: de otras lenguas, dialectos e incluso acentos distintos al castellano de Castilla; prohibiendo o dejando al margen e infravalorando otras culturas presentes en el territorio, e incluso a colectivos muy numerosos como, por ejemplo, las poblaciones gitana y árabe.

En la actualidad, la diversidad de las poblaciones y, en consecuencia, del alumnado no encaja en unas instituciones pensadas para uniformizar e imponer un canon cultural. Pero, en la medida en que en los centros escolares no se está produciendo una modernización adecuada a las realidades del presente, esta disfunción se convierte en el blanco de numerosas críticas. Día a día son mayores las presiones urgiéndoles un fuerte compromiso con dos grandes encargos: por una parte, educar a las chicas y chicos para convivir en sociedades multiculturales y multilingüísticas, en coherencia con el mundo globalizado de la actualidad; para formar una ciudadanía cosmopolita y, por otra, capacitar a las nuevas generaciones para incorporarse de manera activa y eficaz en los actuales mercados productivos.

Es la ausencia de políticas educativas bien diseñadas, junto a la resistencia de muchos centros escolares a hacerse cargo de estas urgencias y encomiendas, lo que hace que aparezcan como instituciones inmovilistas, cual espacios fosilizados; incluso, ancladas fuertemente en un pasado irreal, que dulcifican y presentan como una época dorada, maravillosa, frente a un presente que, por no entender, viven como decadente y sin interés. A este telón de fondo hay que sumarle las frecuentes denuncias en los medios de comunicación más sensacionalistas que, sin aportar datos empíricos significativos, insisten en propagar que los niveles educativos caen, que el alumnado cada vez se esfuerza menos, que es más violento, que carece de valores o que es amoral, etc.

No podemos ignorar que los sistemas educativos fueron y son una de las redes mediante las que se ha venido produciendo la domesticación de las poblaciones, aunque con intensidad muy variable, dependiendo tanto de los años de escolarización y del éxito o fracaso escolar alcanzado en esa permanencia, como de los contenidos del currículum cursado, los recursos didácticos con los que se trabaja, la metodología pedagógica utilizada y los roles desempeñados por el profesorado. Este tipo de dimensiones curriculares está muy influenciado por las demandas y presiones realizadas a las instituciones escolares por los distintos grupos sociales que operan en el interior de cada sociedad.

Conviene tener presente que los sistemas educativos son el gran instrumento a través del que se llevaron a cabo los procesos de imperialismo cultural; una de las principales estrategias de opresión de unos pueblos y colectivos sociales sobre otros. Las culturas y las personas que están sometidas a regímenes políticos colonialistas e, incluso, en la mayoría de los neocoloniales, mediante políticas y prácticas de imperialismo cultural pasan a ser "definidas desde fuera, colocadas, situadas por una red de significados dominantes que experimentan como proveniente de alguna otra parte, proveniente de personas que no se identifican con ellas y con las que tampoco éstas se identifican. En consecuencia, las imágenes del grupo estereotipadas e inferiorizadas, que provienen de la cultura dominante, deben ser internalizadas por los miembros del grupo, al menos en la medida en que éstos están obligados a reaccionar ante la conducta de otras personas influenciadas por dichas imágenes. Esta situación crea para quienes están culturalmente oprimidos la experiencia que W.E.B. DU BOIS llamó 'doble conciencia'" (Iris Marion YOUNG, 2000, pág. 104); o sea, la sensación de verse a sí mismos siempre a través de los ojos de otras personas y culturas.

El colectivo docente precisa ser consciente de que cuando se habla de "cultura" y, en concreto, desde las instituciones escolares, al igual que de "diferencias culturales", estamos utilizando categorías de análisis y de valoración que conllevan de manera implícita, en mayor o menor grado, funciones ideológicas y políticas, entendidas en su significado más amplio, no exclusivamente partidista.

Las distintas culturas presentes en un mismo territorio no suelen comportar valoraciones y funciones semejantes; sino que, por el contrario, traducen relaciones de poder asimétricas entre los diferentes colectivos sociales que las generan y avalan.

De ahí que, cuando reconocemos la existencia de minorías lingüísticas, culturales o étnicas, lo que toda institución escolar precisa es no ignorar los significados y valoraciones que se atribuyen en esa sociedad en la que nos encontramos a cada uno de esos colectivos sociales. Es obligado sacar a la luz las dimensiones políticas e ideológicas que condicionan la toma de decisiones, el trabajo y la vida cotidiana en los centros escolares. Tarea urgente en un mundo en el que la meritocracia y el avance del positivismo en las políticas e investigaciones educativas están encubriendo por completo las claves que explican la desigualdad e injusticias en la sociedad y, por consiguiente, en las instituciones educativas.

Tengamos presente que las instituciones escolares son un elemento más en la producción y reproducción de discursos discriminatorios; pero, en la medida en que esta institución tiene el encargo político de educar, puede y debe desempeñar un papel mucho más activo como espacio de resistencia y de denuncia de los discursos y prácticas que en el mundo de hoy y, en concreto, dentro de sus muros continúan a legitimar prácticas de marginación.

Todo este tipo de revoluciones en las que vivimos inmersos plantea nuevos retos al mundo de la educación, tanto en las etapas de escolarización obligatoria, como en las restantes. Además, los desafíos son obligados si tenemos en cuenta que cada vez es mayor el número de instancias y redes que disputan con las instituciones escolares las funciones que tradicionalmente se le habían encomendado: informar y educar, en el más amplio sentido de la palabra.

Nunca debemos de perder de vista que la legitimidad de la institución escolar, su auténtica razón de ser, está en el encargo que la sociedad le hace de promover el desarrollo y socialización de las nuevas generaciones; de facilitar su acceso al conocimiento más valioso y relevante para interpretar el mundo que les rodea y para poder hacer frente a las obligaciones y derechos que son consustanciales al ejercicio de la ciudadanía. Algo que exige estimular su desarrollo cognitivo, motor, artístico, afectivo y moral; sin olvidar tampoco la preparación para incorporarse activamente al mundo adulto en sus distintas esferas: laboral, económica, política, jurídica, militar y cultural.

El mundo del saber y, en concreto, una buena y democrática selección de la cultura más relevante, debe desempeñar un lugar primordial en el trabajo que se realiza en los centros escolares, pues, entre otras cosas, es esta institución la que tiene que capacitar a las generaciones más jóvenes para enfrentarse a un mundo en el que la lucha por el control y la privatización de la información y del

conocimiento tiende a ser cada vez mayor.

La institución escolar hace opciones y valoraciones en cada uno de estos ámbitos en los que se están produciendo las revoluciones que venimos desarrollando; pero quién selecciona los contenidos culturales, por qué, con qué argumentos, de qué modo, para qué fines,... son preguntas que precisan de respuesta en estas nuevas sociedades en las que rigen los Derechos Humanos y en las que la educación tiende a prolongarse más y más años de la vida de cada ser humano.

Los intereses ocultos de los diferentes diagnósticos de lo que acontece en las aulas

Este conjunto de grandes transformaciones sociales, económicas, políticas, tecnológicas, culturales, laborales y ecológicas que venimos analizando, explica las oleadas de reformas educativas que se vienen sucediendo, cada vez con mayor frecuencia, prácticamente en todo el mundo, desde la década de los sesenta del siglo XX.

En las razones, finalidades, propuestas y medidas prácticas legisladas de la mano de cada reforma educativa influyen, lógicamente, los diagnósticos que se hacen públicos y, de manera fundamental, los que alcanzan mayor difusión. De ahí, las enormes presiones que llevan a cabo los grupos sociales, económicos, políticos y religiosos que disponen de mayor poder para tratar de divulgar sus análisis y soluciones a través de la tupida red de medios de comunicación que caracteriza a las sociedades del presente y, por consiguiente, condicionar las reformas que se vayan a legislar e implementar.

No debemos olvidar que las dinámicas políticas que los distintos agentes sociales ponen en acción en todo momento tienen entre sus finalidades, de un modo más o menos explícito e intencional, tratar de incidir y condicionar la toma de decisiones de los gobiernos y, por tanto, también influenciar las políticas y prácticas educativas.

Pero el mundo globalizado que singulariza el momento presente está introduciendo grandes novedades en cuanto a las voces que afloran y a su procedencia. En las últimas décadas, a los diagnósticos elaborados desde el interior de los Estados, análisis de carácter más local, o sea, a las presiones de los distintos grupos y colectivos sociales de ámbito nacional y regional, hay que añadir las derivadas de la pertenencia de cada uno de esos Estados a estructuras políticas de mayor amplitud; como es en nuestro caso, la pertenencia a la Unión Europea, a la OCDE, al G20, a la ONU, etc.

No obstante, van a ser las macroestructuras políticas europeas las que se hagan más visibles y muestren un mayor poder de influencia. El Estado español, primero como miembro de Comunidad Europea [82] o Comunidad de los Doce

(número de países que la integraban en aquel momento) y, en la actualidad de la Unión Europea, integrada por 15 Estados miembros, se ve obligado desde ese momento a reformar su sistema educativo para adecuarlo a las grandes finalidades que establece esta macro organización europea. Institución supranacional en la que los diferentes Estados que la integran vienen delegando cada vez mayores poderes y funciones y que, de un modo progresivo, va asumiendo un papel regulador y vertebrador más importante.

En consecuencia, la armonización de las políticas educativas de los países que integran la Unión Europea es un objetivo que está en la agenda de este organismo ya desde el modelo anterior, la Comunidad Económica Europea (CEE). Con el Tratado de la Unión Europea (TUE) o Tratado de Maastricht (1992), la integración europea cobra un nuevo impulso. Es el momento en el que oficialmente se opta por la denominación de "Unión Europea", ampliando el número de países que la integran, y sustituyendo las instituciones y tratados anteriores, como por ejemplo, el Tratado de París, de 1951, por el que se creó la Comunidad Europea del Carbón y del Acero (CECA), o el Tratado de Roma, de 1957, con el que se instituye la Comunidad Económica Europea (CEE).

Desde los primeros años de este siglo se estaba intentando aprobar el Tratado por el que se establece una Constitución para Europa, o como más tarde se le conoció, la primera Constitución de la Unión Europea, cuyo texto fue aprobado en una cumbre de jefes de gobierno de los países de la Unión Europea, en Roma, el 18 de junio de 2004. Texto que había que someter a aprobación por cada país, y cuyos primeros resultados fueron problemáticos. En algunos países donde fue sometido a referéndum entre la población, por ejemplo, Francia y los Países Bajos, se impuso un resultado negativo, contrario a dicho texto. En el Estado español, por el contrario, en el referéndum de 20 de febrero de 2005, los resultados fueron favorables; un 76,73% de los votos apoyó el texto del Tratado. Aunque es preciso resaltar que la participación fue de tan sólo el 42% del total del censo, la más baja desde la recuperación de la democracia en 1977.

En el primer semestre de 2007, en Lisboa, los dirigentes europeos llegan a un nuevo acuerdo, rebajando sus aspiraciones de Constitución a un Tratado, el Tratado de Reforma para la Unión Europea, que fue aprobado en esa misma ciudad los días 18 y 19 de octubre. Pero seguidamente Irlanda, en junio de 2008, también lo rechazará [83]. No obstante, un importante paso adelante en el proceso de consolidación lo marca el Tratado de Lisboa, de 13 de diciembre de 2007, por el que se actualizan los acuerdos y convenios vigentes hasta ese momento en la Unión Europea; algo que además era tarea obligada, una vez que ya se habían producido importantes incorporaciones de nuevos países.

El Tratado de Lisboa modifica los dos principales textos anteriores destinados a regular el funcionamiento de la Unión Europea: el Tratado de la Unión Europea

(Maastricht, 1992) y la Constitución de la Unión Europea (Roma, 2004). El acuerdo presente pasa a llamarse Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea. Con este nuevo marco político, la Unión Europea adquiere personalidad jurídica propia para firmar acuerdos internacionales que vinculan a todos los países comunitarios. Estamos ante un Tratado que supone un paso firme en el camino emprendido para dotar de mucho mayor peso a las instituciones comunitarias. Será el 1 de diciembre de 2009, tras años de negociación sobre cuestiones institucionales, cuando por fin entra en vigor el nuevo Tratado de Lisboa [84].

En la actualidad, entre otros de los asuntos que marcan la agenda política de la vigente Unión Europea, está el de que todos sus Estados miembros tienen que coordinar sus políticas educativas. Dado el objetivo prioritario de carácter económico con el que nació el primer diseño de esta propuesta comunitaria supranacional, las dimensiones economicistas afloraron muy pronto; y por tanto, no es de extrañar que la reforma de la Formación Profesional pasara a ser uno de los principales focos de atención de las políticas promovidas por la Unión Europea. Esta filosofía de fondo impregnó muy rápidamente todas las iniciativas y líneas prioritarias de intervención impulsadas desde este organismo, unas veces de manera explícita y otras sirviéndose de estrategias más enmascaradas.

Su objetivo más insistentemente anunciado es el de reorientar la educación y la investigación universitaria en los países de la Unión Europea hacia la promoción prioritaria de aquellos conocimientos, procedimientos y destrezas que tienen más rápidamente incidencia en la economía y en la inserción de las personas en el mercado laboral. Filosofía educativa que resulta acorde con las políticas economicistas y neoliberales que se vienen impulsando desde las estructuras políticas y económicas que controlan tanto este organismo supranacional como otros más mundialistas, como la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico).

Así, por ejemplo, ya en 1986 se aprueba el programa Comett I (Decisión 86/365/CEE del Consejo, de 24 de julio de 1986), destinado a reforzar la cooperación entre la universidad y la empresa en el campo de las tecnologías. En 1988, Comett II (Decisión 89/27/CEE del Consejo, de 16 de diciembre de 1988), con la finalidad de "reforzar la formación en las tecnologías particularmente avanzadas, el desarrollo de los recursos humanos altamente cualificados y, en consecuencia, la competitividad de la industria europea" [85].

Entre los programas europeos comunitarios en materia de educación, cabe subrayar la creación en diciembre de 1988, de la red Iris I (Red europea de programas de formación profesional para la mujer), que engloba 333 programas dirigidos a mejorar el acceso de las mujeres al empleo público y privado, y a fomentar en ellas el espíritu empresarial con la finalidad de animarlas a crear

empresas. En años sucesivos, se crearán: la red Iris II, (1994-1998), para fomentar la igualdad de oportunidades en la formación profesional. Petra I (Decisión 87/569/CEE del Consejo, de 1 de diciembre de 1987), un programa de acción para la formación y la preparación de la juventud para la vida adulta y profesional; Petra II (Decisión 91/387/CEE del Consejo, de 22 de julio de 1991), semejante en líneas generales al anterior, pero insistiendo en la necesidad de revalorizar la Formación Profesional. Este plan propone, asimismo, la creación de Centros Nacionales de Recursos para la Orientación Profesional, que faciliten el intercambio de datos de interés para la orientación profesional, así como el intercambio de información sobre prácticas y métodos eficaces en todo lo relacionado con la orientación profesional. Eurotecnet (Decisión 89/657/CEE del Consejo, de 18 de diciembre de 1989) un programa de medidas destinado a fomentar la innovación en el sector de la formación profesional en la Comunidad Europea como resultado de los cambios tecnológicos que están teniendo lugar. Force (Decisión 90/267/CEE del Consejo, de 29 de mayo de 1990), es otro plan de acción dirigido a apoyar y completar las políticas y actividades llevadas a cabo por y en los Estados miembros de la Comunidad Europea en el sector de la formación profesional continua.

Asimismo, se crean organismos como, por ejemplo, el CEDEFOP [86] (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional), cuyo reglamento se aprueba por el Consejo el 10 de febrero de 1975; una agencia europea que, desde su instauración, contribuye a promover y a desarrollar la educación y la formación profesional en la Unión Europea; en la actualidad tiene su sede en Grecia, en Tesalónica. Con una similar filosofía de fondo, se constituye la Fundación Europea de Formación [87] (FEF), con Reglamento aprobado el 7 de mayo de 1990, y cuyo objetivo es respaldar y fomentar el desarrollo de los sistemas de formación profesional en los países destinatarios de la Unión Europea.

De igual modo, siguiendo esta misma orientación, con la mirada en el mundo laboral, en 2004 se puso en marcha Europass [88], un sistema que trata de ayudar a la población a presentar su currículum vitae especificando sus capacidades y cualificaciones personales de un modo comprensible para todas las empresas de la Unión Europea. Una estrategia más, destinada a facilitar la movilidad de estudiantes y de trabajadoras y trabajadores.

El objetivo de este tipo de programas e iniciativas lanzadas desde la Unión Europea es siempre el de reconducir los sistemas educativos para ponerlos de un modo prioritario al servicio del mercado laboral y de los mercados financieros.

Tengamos presente que, en la reunión extraordinaria celebrada en marzo de 2000, en Lisboa, el Consejo Europeo instó a los países miembros de la Unión

Europea a que se comprometieran a reorientar sus sistemas educativos sobre la base de aspirar a una economía dinámica y basada en el conocimiento, para convertirla en la más competitiva del mundo; configurando, en consecuencia, una Europa con más y mejor empleo.

Los análisis que se vienen haciendo públicos desde este Consejo Europeo insisten en que una Europa líder en innovación y conocimiento requiere que las personas que se incorporen al mercado laboral tengan un nivel de formación lo más elevado posible. Para ello, un objetivo por el que se va a apostar es por una mayor coordinación y vertebración de los distintos sistemas educativos europeos, así como por políticas de investigación comunes. Políticas que exigen la creación de redes que coordinen los distintos programas nacionales entre sí. Así, entre las "conclusiones de la Presidencia" del mencionado Consejo Europeo de Lisboa, una de las dirigidas a la reorientación de los sistemas educativos, la número 25, dice lo siguiente: "Los sistemas de educación y formación europeos necesitan adaptarse tanto a las demandas de la sociedad del conocimiento como a la necesidad de mejorar el nivel y calidad del empleo. Tendrán que ofrecer oportunidades de aprendizaje y formación adaptadas a grupos destinatarios en diversas eta-pas de sus vidas: jóvenes, adultos parados y ocupados que corren el riesgo de ver sus cualificaciones desbordadas por un proceso de cambio rápido. Este nuevo planteamiento debería constar de tres componentes principales: la creación de centros de aprendizaje locales, la promoción de nuevas competencias básicas, en particular en las tecnologías de la información, y una transparencia cada vez mayor de las cualificaciones [89]".

En los años siguientes ésta sigue siendo una de las principales metas orientadoras de las políticas educativas, de ahí que en las distintas reuniones y consejos oficiales de la Unión Europea se continúen elaborando y debatiendo documen-tos de análisis y propuestas de intervención con esta filosofía de fondo.

Más recientemente, como aplicación del Programa comunitario de Lisboa, y para reforzar aún más la centralización de las políticas de formación profesional, se aprobó en el Parlamento Europeo el Marco Europeo de Cualificaciones (Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 23 de abril de 2008). Un marco de referencia común por el que se regirán los Estados miembros, los centros de enseñanza, las oficinas de empleo, las empresas y la ciudadanía a la hora de comparar las cualificaciones emitidas por los distintos sistemas europeos de educación y formación. Este instrumento es considerado como indispensa-ble de cara al desarrollo de un mercado europeo de empleo, así como para asegurar un modelo de formación profesional común. Un marco de estándares semejante a éste ya venía siendo urgido por otro documento muy importante elaborado por la OCDE en 1996, The Knowledge-Based Economy (La economía basada en el

conocimiento), y que comentamos en el apartado dedicado a las revoluciones económicas.

Con este marco de fondo, el antiguo discurso de las competencias, que antes se circunscribía a la Formación Profesional, pasa a imponerse como obligatorio en todos los demás niveles del sistema educativo, lo que entre otros efectos está produciendo importantes perversiones como, por ejemplo, ir retirando del debate público la importancia de los contenidos de cada disciplina para centrarse únicamente en cuestiones mucho más genéricas y, sobre todo, prácticas, utilitaristas (Michael YOUNG, 2007).

El Marco Europeo de Cualificaciones asume, sin tener que pararse en dar razones y explicaciones, que a donde hay que dirigir las miradas es a los resultados del aprendizaje establecidos con el lenguaje de las competencias, dejando como algo más secundario, de menor importancia, el debate sobre los contenidos específicos y los procesos pedagógicos implicados en ese aprendizaje.

Este tipo de nuevos lenguajes tecnocráticos contribuye a reorientar los fines o razones de ser de las propias instituciones educativas, pero sin tener que abrir explícitamente este debate. De esta manera, se soslaya que afloren otras perspectivas e ideales que la ciudadanía puede que no entendiera que se quisieran sustituir.

El reciente vocabulario que vienen manejando las Administraciones y las grandes organizaciones económicas y financieras internacionales, aunque sumamente ambiguo e, inclusive, contradictorio cuando alguien trata de profundizar en su significados y sentidos, funciona como conjunto de eslóganes con capacidad de convencer a la población de que se está en el buen camino, a la última moda. Es un vocabulario que enmascara con gran eficacia las nuevas prioridades de los grandes poderes neoliberales y, simultáneamente, anula urgencias anteriores y ya pactadas de las instituciones escolares para encarrilarlas ahora en la búsqueda de unas finalidades de las que el profesorado tampoco suele ser consciente. Un ejemplo de esta ambigüedad del nuevo vocabulario lo tenemos cuando tratamos de ver qué entiende por "competencias" cada docente y, en general, cada uno de los distintos profesionales que trabajan en el sistema educativo. La gran variedad y dispersión de significados que podemos encontrar explica la facilidad de su aceptación; en la medida que cada uno interpreta este concepto, tan de actualidad, a su modo es difícil que nadie considere que está errado en la acepción que mantiene.

Este Marco Europeo de Cualificaciones define los descriptores de los conocimientos, destrezas y competencias o alguna otra conceptualización de los resultados del aprendizaje, así como los principios y directrices para identificar y validar el aprendizaje formal e informal (CEDEFOP, 2009, pág. 15).

Va a ser el CEDEFOP una de las instituciones que más va a incidir en el giro de

los sistemas educativos hacia los “resultados del aprendizaje” (CEDEFOP, 2008 y 2009). Estos resultados esperados, definidos mediante indicadores o estándares, son la referencia para las evaluaciones externas. Modelo que, a su vez, se va a encargar en imponer como guía para la enseñanza universitaria el conjunto de medidas conocido como el proceso de Bolonia.

No obstante, ante las críticas que viene recibiendo este modelo educativo centrado en los resultados del aprendizaje definidos a priori, el propio CEDEFOP va a reconocer que este “énfasis en los resultados del aprendizaje no significa que la definición o contenidos del currículum haya llegado a carecer de importancia. Más bien, la identificación clara y apropiada de los resultados del aprendizaje actúa como principio organizador de buenas prácticas en las instituciones escolares; toman su lugar junto a las metas, objetivos y el espíritu del sistema o institución. Tienen un impacto directo y formativo en el currículum y la pedagogía, contribuyendo significativamente a el qué y el cómo la juventud aprende, y debería tener un impacto en cómo el aprendizaje se evalúa” (CEDEFOP, 2009, pág. 145).

Un modelo semejante contribuye a favorecer prioritariamente a aquellos campos del conocimiento más directamente conectados con las necesidades más prácticas, el saber utilitarista y directamente instrumental. Si, además, las evaluaciones externas sólo se centran en determinadas áreas y parcelas del conocimiento y no en todas, es obvio que únicamente esas serán las que saldrán favorecidas.

Estamos ante una modalidad de propuestas y de medidas que emparejan perfectamente con conceptos como “capital humano”, tan del agrado de las filosofías económicas neoliberales. El sistema educativo podría acabar reducido a la generación de una especie de “mercado de aprendizajes”. Chicas y chicos acudirían a ese mercado contemplando qué resultados de esos aprendizajes son los que tienen anunciada demanda y cuáles no, y en función de ello elegirían.

En el fondo, lo que se está asumiendo es que los tradicionales modelos de la formación profesional son los únicos eficientes, de ahí que sus modelos y conceptos se estén tratando de imponer en los demás niveles e instituciones del sistema educativo.

Con este telón de fondo es explicable que las tradicionales asignaturas en las que se viene organizando el conocimiento aparezcan cada vez más desdibujadas, por no decir, obsoletas. Lejos quedan los modelos clásicos que buscaban ofrecer una educación integral, una buena formación intelectual, moral, social, relacional,... Ahora, como la prioridad de las nuevas metas propuestas por la OCDE, el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional y la Unión Europea conlleva una sobrevaloración del conocimiento relacionado con el mercado, con la empleabilidad y con la conversión del conocimiento en capital humano con el

que competir en un mercado globalizado, este lenguaje de las competencias es presentado como de enorme utilidad.

La Conferencia de Lisboa evidenció también un paso más en este proceso de pasar a ver los sistemas educativos supeditados a las políticas económicas y a los mercados. Es, asimismo, en este momento en el que se urge la reorientación de las instituciones universitarias mediante la implementación del denominado Proceso de Bolonia. Un conjunto de medidas de política educativa que supuso dotar de una mayor legitimación a la "Carta Magna de las Universidades Europeas" [90]; un manifiesto redactado por los rectores y rectoras de las universidades europeas, reunidos en la ciudad italiana de Bolonia en septiembre de 1988, con motivo del IX Centenario de la creación de esta pionera Universidad Europea, la Universidad de Bolonia. Carta que trata de buscar soluciones a los problemas que se le plantean a las Universidades al tener que adecuarse a la realidad de una Unión Europea sin fronteras intracomunitarias.

No obstante, la expresión Proceso de Bolonia guarda mayor relación con la Declaración de Bolonia de junio de 1999; un acuerdo muy generalista que firmaron los ministros de educación de la Unión Europea en esta misma ciudad italiana. Mediante esta Declaración se reafirman en la meta de forzar un proceso de convergencia y así crear el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), con el objetivo explícito de facilitar una más amplia movilidad estudiantil y el intercambio de profesionales. En ese mismo texto se exhorta a los países a una mejor adaptación de las titulaciones universitarias y de sus contenidos a las demandas de la sociedad.

El problema, sin embargo, es que a partir de esa declaración de intenciones de Bolonia, los organismos internacionales más economicistas, de la mano de los sectores más neoliberales presentes en las diversas instancias ministeriales de la Unión Europea y de aquellos Ministerios de Educación más conservadores y neoliberales de los distintos países, vienen tratando de re-interpretar esta filosofía de la movilidad y de la cooperación, llegando a una importante desvirtuación de su filosofía original. Lo que pretenden es forzar a las universidades y centros de in-vestigación públicos para ponerse por completo al servicio de las necesidades de los mercados y empresas capitalistas, sin problematizar las filosofías de fondo que orientan y guían este modelo económico y productivo.

En esta misión, es importante destacar de igual modo el importante rol de re-organización del mercado de universidades, facultades y departamentos que están desempeñando las nuevas agencias de acreditación de las enseñanzas universitarias.

Las agencias de evaluación y de acreditación son vistas como motores para cambiar las mentes del profesorado (y también del alumnado, sus familias y de

la ciudadanía en general), los planes de estudio, las metodologías, tareas escolares y recursos, e introducir los modelos de planificación, gestión y evaluación empresarial en el sistema educativo.

Son estos agentes externos de evaluación quienes pretenden reorientar un sistema que, aun sin disponer de evaluaciones diagnósticas rigurosas, ya se venía etiquetando de obsoleto. Había que destruirlo para generar algo completamente nuevo y en el que el profesorado dejaría de ser un profesional competente para convertirse en un técnico y empleado al servicio de las grandes corporaciones económicas y empresariales. Estas agencias, dado el poder que las Administraciones educativas les otorgan, desempeñarían un papel fundamental en la tarea de demolición de los actuales sistemas universitarios y en la creación de nuevas instituciones educativas y de investigación más decididamente inclinadas a ponerse al servicio del mercado.

En el Estado español este rol lo desempeña la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) [91]. Institución que es concebida como una fundación estatal, creada el 19 de julio de 2002, al amparo de la Ley Orgánica de Universidades (LOU, 2001) y que, entre sus finalidades prioritarias tiene la evaluación de todos los títulos de grado y de máster que se oferten por las instituciones universitarias españolas. Los resultados de estas evaluaciones, sus sellos de calidad, son una pieza clave de las dinámicas neoliberales de jerarquización de las distintas universidades, facultades universitarias y departamentos; sirven para forzar la competitividad y su reorientación en función de los intereses y necesidades del mercado y, principalmente, de las grandes multinacionales.

Una cuestión que no debe pasar desapercibida de cara a los análisis y propuestas políticas es quién tiene voz y voto en estos diagnósticos y definiciones de lo que se proclama como: demandas de la sociedad. A estas alturas de la historia, es preciso ser conscientes de que esta dinámica de "europeización" de los sistemas educativos viene claramente dominada por las necesidades de las políticas económicas neoliberales. El objetivo de los discursos oficiales y oficialistas es el de una mayor reorientación mercantilista de los sistemas educativos y de la investigación financiada con fondos públicos.

La OCDE como vigía de las políticas educativas

En esta tarea de un nuevo encarrilamiento economicista de la educación, la Unión Europea tiene también otros focos muy poderosos de presión, pero más disimulados. Cabe destacar entre ellos, la estrategia de apoyarse en las nuevas obsesiones por medir y comparar internacionalmente algunos de los resultados de los distintos sistemas educativos de cada país.

Así, por ejemplo, el proyecto PISA (Programme for International Student

Assessment) (Programa para la Evaluación Internacional del Alumnado) [92] de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) podemos contemplarlo como una forma un tanto camuflada de presionar a los Estados para reformular sus políticas educativas. Tengamos en cuenta que PISA establece unos Indicadores Internacionales de rendimiento para evaluar los sistemas educativos, sin nadie habérselo pedido explícitamente y, lo que es más llamativo, sin un debate verdaderamente democrático de sus razones, finalidades, e incluso, modos de llevar a cabo esta tarea de diagnóstico. PISA y, en consecuencia, la OCDE no establecen sanciones a los países que salen mal parados en la comparación internacional de sus resultados escolares. Pero la enorme difusión que hacen los medios de comunicación de masas de sus resultados, así como las interpretaciones que, a su vez, llevan a cabo cada uno de estos medios, en función de las ideologías y de los grupos de presión que los controlan, al igual que la utilización que realizan los distintos partidos políticos y organizaciones sociales de estas evaluaciones, inciden claramente en las agendas de los Ministerios y Consejerías de Educación. Ningún gobierno quiere salir malparado en esos "ejemplos oficiales" de buenas prácticas.

En consecuencia, como resultado de la enorme repercusión mediática de estos resultados, así como de la instrumentalización política que normalmente llevan a cabo los partidos políticos de la oposición, sindicatos y asociaciones empresariales, un instrumento como PISA se transforma en un eficiente recurso de control oculto de las agendas educativas.

Este tipo de estrategias de reorientación, basadas en datos empíricos presentados como objetivos y neutrales es más fácilmente aceptable por una población que está muy acostumbrada a que le presenten estadísticas cual si fueran argumentos irrefutables. Ciudadanía que, no debemos olvidar, aprendió en su paso por las instituciones escolares a mitificar el valor de los números, entre otras cosas porque fue en ese tipo de contenidos donde muchos de ellos y ellas encontraron sus mayores dificultades, llegando a captar únicamente sus aspectos más mecánicos e irreflexivos. Vivimos en tiempos dominados por las estadísticas; en los que se ofrecen continuamente este tipo de datos como si se tratara de auténticas radiografías certeras de lo que acontece, pero bajo variables decididas, organizadas e interpretadas en función de los intereses de las organizaciones que las difunden.

La estadística —haciendo honor a su etimología, del latín "statisticum", a la tradición alemana "Statistik" y a la aritmética política inglesa del siglo XVII, cuando era considerada como "la ciencia del Estado"— está asociada a la construcción de los Estados, a los proyectos de administración de sus territorios, de vertebración de sus estructuras y recursos, y de unificación de sus culturas y mentalidades (Alain DESROSIÈRES, 2004, pág. 23). Los datos del Estado, así tratados, ofrecían

una descripción objetiva de sus poblaciones y de sus posesiones, de las acciones que se llevaban a cabo y de lo que acontecía en estas nuevas naciones. Con este tipo de organización de los datos recogidos se facilitaba el control y la administración del Estado. Al mismo tiempo, la publicidad de las estadísticas servía para convencer a la población de que las medidas políticas y legislativas que iba adoptando el gobierno eran las más pertinentes para resolver las disfunciones que tales datos y gráficos ponían de manifiesto.

En la actualidad, cuando las grandes multinacionales económicas neoliberales amenazan a los Estados, conminándoles a tomar decisiones y a legislar unas determinadas medidas políticas que, según sus pronósticos, pueden generar mejores condiciones para incrementar la rentabilidad y productividad de sus negocios, la estadística, una vez más, aparece como un instrumento privilegiado para lograr el convencimiento de los gobiernos y de sus poblaciones.

Los datos estadísticos a los que tanto recurren los organismos internacionales, vinculados a los gobiernos de los Estados más poderosos, aparecen presentados como análisis comparativos científicos y, al igual que en los primeros momentos de la constitución de esta especialidad matemática, como las cifras e informaciones objetivas; como los datos que ofrecen los diagnósticos más certeros y, en consecuencia, los preferibles a la hora de orientar, decidir y predecir las mejores políticas y modelos educativos. Estas cifras acaban por atar a los gobiernos y, obviamente, a sus Ministerios y Consejerías de Educación.

Los estudios evaluativos a nivel internacional, que establecen jerarquías comparativas acerca de determinados aprendizajes del alumnado, están muy ligados al nacimiento legal en 1967 de la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Escolar - IEA) [93], en Hamburgo, Alemania. A partir de ese momento se inicia una creciente espiral de estudios sobre el rendimiento del alumnado. En un primer momento, es esta institución la que conquista una notable legitimidad institucional para llevar a cabo evaluaciones comparativas a nivel internacional del rendimiento del alumnado. Posteriormente, en 1988, el Gobierno de los Estados Unidos, aprovechando las críticas que se venían produciendo tanto sobre la periodicidad y continuidad de las evaluaciones, como sobre la veracidad y las funciones de este tipo de diagnósticos, decidirá encomendar esta tarea a una institución especializada en medir resultados escolares: al Educational Testing Service (Servicio de Pruebas Educativas - ETS) [94], fundado en 1947. Es a esta institución a quien se le encarga llevar a cabo las evaluaciones comparativas, al estilo de las que venía haciendo la IEA, pero tratando de acomodarse por completo a los intereses de la Administración norteamericana (Norberto BOTTANI, 2006).

La IEA, sin embargo, en la década de los noventa, va a subsanar algunas de

estas críticas, especialmente las referidas a la periodicidad, de manera que se pudiera ver en qué medida los resultados de cada país en esas evaluaciones iban o no mejorando con el paso del tiempo. Ejemplos de esta modalidad de evaluación comparada promovida desde el IEA son: el TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), un cuestionario sobre matemáticas y ciencias naturales dirigido a estudiantes de Educacion Primaria y Secundaria, de 9 y 13 años de edad respectivamente. En este momento contamos ya con mediciones realizadas en 1995, 1999, 2003 y 2007, estando previsto la próxima aplicación para el año 2011. El PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), aplicado con una periodicidad de cinco años para evaluar el rendimiento en lectura del alumnado; el primer estudio se llevó a cabo en el 2001, el siguiente en 2006, y está en preparación otra aplicación para el 2011.

Asimismo, es la IEA quien realiza el TEDS-M 2008 (Teacher Education and Development Study in Mathematics), un estudio comparativo sobre la formación del profesorado de matemáticas de educación primaria y de educación secundaria obligatoria. El propósito de esta investigación es el de tratar de ver la relación entre la formación del profesorado y los rendimientos del alumnado en esta asignatura.

En el año 2009, esta misma institución anunció que estaba aplicando el ICCS 2009 (International Civic and Citizenship Education Study) con el objetivo de evaluar las competencias en educación para la ciudadanía del alumnado, y cuyos primeros resultados hizo públicos en este mismo año, 2010 (Wolfram SCHULZ, John AINLEY, Julian FRAILLON, David KERR y Bruno LOSITO, 2010 [95]).

Pero, al mismo tiempo que se producen este tipo de diagnósticos, es preciso subrayar que las críticas políticas y técnicas a tales estudios comparativos no dejan de arreciar. Y, en concreto, tanto la IEA como el ETS van a generar demasiadas sospechas de estar haciéndole el juego a las agendas ocultas de la Administración educativa norteamericana; entre otras cosas, porque hasta para su financiación es el gobierno de los EE.UU. quien aporta la mayoría del presupuesto económico.

Es esta política de sospecha la que va a facilitar la entrada en acción de la OCDE; institución que en la segunda mitad de la década de los noventa va a apostar por iniciar un plan de evaluaciones periódicas del rendimiento escolar del alumnado y, por tanto, de la calidad de los sistemas educativos de la mayoría de los países del mundo.

A partir de ese momento, los estudios PISA, que se presentan como el resultado de la aplicación de unos instrumentos técnicos promovidos desde la independencia y la objetividad, al margen de las presiones e intereses de las autoridades educativas de cada país, se convierten en la principal base de datos

educativos de carácter internacional; la que goza de mayor prestigio y poder de influencia para condicionar las políticas educativas europeas y, en general, de los países que están representados en la OCDE. Un referente que sirve tanto a los gobiernos como a las instituciones sociales de cualquier tipo (partidos políticos, sindicatos, asociaciones de madres y padres, organizaciones empresariales, ...) para opinar e, incluso, tratar de erosionar a quien está en cada momento en el poder; para sugerir alternativas en el sistema educativo, tomar decisiones, realizar inversiones, etc. Con lo cual, en la práctica, un organismo internacional, como es la OCDE, es quien realmente está condicionando el diseño, contenidos y estructuras de los sistemas educativos; es quien dispone de mayores redes y poder de influencia para definir qué se entiende por calidad de los sistemas escolares al imponer su modelo de evaluación.

PISA evalúa muestras de estudiantes de 15 años de edad, pertenecientes a 57 países, recurriendo a procedimientos de diagnóstico de lápiz y papel. Tests que sirven, a su vez, para legitimar y reforzar políticas basadas en los resultados y que ignoran tanto los procesos y condiciones en los que tiene lugar la escolarización, como otros resultados diferentes a los buscados por quienes diseñan tales pruebas.

No obstante, PISA, como subraya Norberto BOTTANI (2006), tiene una serie de aspectos característicos que le otorgan una notable primacía y reconocimiento a nivel internacional. Es una prueba con periodicidad trienal, lo cual permite realizar seguimientos más constantes de las distintas políticas educativas y de las medidas que se van implementando para mejorar los resultados en estas pruebas. Además, se aplica siempre a las mismas áreas de conocimiento, aunque en cada encuesta una de las tres áreas a investigar se convierte en el objetivo prioritario; por tanto, su estudio representa alrededor de dos tercios de la encuesta; es a la que se le dedica más tiempo para responder.

En cada aplicación se incluyen, asimismo, algunas preguntas referidas al contexto sociocultural del alumnado, así como a sus intereses, motivaciones; pero estas respuestas tampoco van a ser contrastadas para calibrar su veracidad, su auténtico significado y consistencia.

PISA se considera una prueba que no pone en cuestión los contenidos obligatorios del currículum de los distintos países, pues su prioridad es evaluar lo que denominan como "competencias" del alumnado. No obstante, éste es también un punto al que se dirigen las críticas en aquellos países como el nuestro, en los que tanto el Ministerio de Educación como las Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas imponen un currículum muy sobrecargado de contenidos, que fuerza al profesorado a centrarse en que sus estudiantes memoricen un mínimo de informaciones relevantes referidas a cada uno de los numerosos bloques de contenido legislados como obligatorios.

Pero uno de los inconvenientes que más se le achaca, en el que coinciden mayor número de críticas es en que se aplica a estudiantes de 15 años, con independencia del curso que se encuentren realizando en ese momento. Algo que penaliza a los países en los que una parte importante del alumnado se ve obligado a repetir curso, frente a otros en los que no se da este tipo de situaciones (Norberto BOTTANI, 2006, pág. 84). Tengamos en cuenta que el hecho de optar por aplicar esta evaluación a estudiantes de esta edad es porque se considera que los países que tienen legislada una menor duración de la escolarización obligatoria llegan al menos hasta los quince años.

No pretendo infravalorar la potencialidad de este tipo de evaluaciones, sino llamar la atención sobre la complejidad de los procesos educativos y, por tanto, alertar para que su evaluación no pueda depender exclusivamente de una prueba de lápiz y papel, aplicada un determinado y único día al alumnado. Un colectivo que, además, no está acostumbrado a esforzarse en exámenes que saben que no cuentan para su propia evaluación individual; y que, incluso, puede que, en algún momento, ciertos grupos de estudiantes, sabedores de los efectos de este test, opten por "castigar" a su profesorado, dejándole quedar mal a propósito.

Se da por sentado que lo que miden estos tests es la calidad de la educación, o sea, lo que esas agencias consideran como la "buena educación". Pero no se abre un debate público y democrático acerca de una cuestión tan básica y urgente como es: qué es educar. Algo que, a su vez, supondría interrogarse críticamente tanto sobre la adecuación del instrumento elegido para evaluar, como también acerca de los verdaderos e implícitos significados de lo que se pretende y, en realidad, se constata. ¿Por qué este tipo de instrumento?, ¿con qué items?, ¿de qué modo se formulan?, ¿en qué condiciones se aplican?, ¿qué validez se consigue?, ¿qué dimensiones están implicadas en este proceso de medición?, ¿qué contextos, contenidos y funciones no se toman en consideración?,...

Después de más de medio siglo de investigaciones e innovaciones en el ámbito de la evaluación, en los que parecía que se había llegado a una notable unanimidad en la crítica e inadecuación de los modelos positivistas y sumativos de evaluación; cuando ya desde la década de los setenta era visible un notable consenso sobre la necesidad de apostar por modelos de evaluación formativa, de investigación-acción y de evaluación cualitativa; de optar por modelos que tomaran en consideración los procesos y no únicamente los resultados. Cuando, igualmente, había quedado claro que la forma de evaluar condiciona decisivamente el contenido a evaluar; ahora, sin reabrir el debate sobre la metodología más apropiada y los distintos tipos de pruebas para llevarla a cabo, se impone sin debate la evaluación sumativa, se da por sentado su validez y relevancia para diagnosticar un sistema educativo. Se hacen oídos sordos a los

modelos que se vienen demandando por parte del profesorado más comprometido con su trabajo en las aulas, que manifiesta de manera reiterada la urgencia de investigaciones democráticas más serias; que defiende una evaluación formativa y solicitar mayor número de investigaciones etnográficas y hermenéuticas sobre la vida cotidiana en los centros, acerca del verdadero currículum que se trabaja en las aulas.

Pero volvemos a la dictadura de los números y de la estadística. Todo lo que no se puede medir numéricamente no existe o no es relevante. Se asume que un simple examen de lápiz y papel, realizado en un día elegido al azar, es suficiente para obtener una radiografía de la calidad y del funcionamiento de un sistema tan complejo como el escolar. Incluso en muchos de los debates públicos se suele pasar por alto, algo decisivo, que esta modalidad de pruebas acaban condicionando los contenidos que se consideran más convenientes para trabajar en las aulas; jerarquizando su importancia en función de su utilidad para obtener las mejores puntuaciones en esos tests de diagnóstico (Jurjo TORRES, 2006; Wayne AU, 2009).

Otro implícito que pasa desapercibido es que si el alumnado puntúa mal en este tipo de pruebas objetivas (calificativo que ya es de por sí demasiado pretencioso), sus auténticos responsables son las profesoras y profesores. Modelo de evaluación, por el contrario, que desconsidera otros múltiples factores que influyen en esos resultados (Wayne AU, 2009).

Una temática compleja como es la evaluación de los aprendizajes, y que tantos ríos de tinta cubre en la literatura especializada, se resuelve de inmediato con unos tests que nadie justifica y que en los manuales y tratados de evaluación se acostumbran a criticar por su simplismo y, de modo especial, por su falta de validez para evaluar realmente lo que pretenden.

Nunca debemos de olvidar que los modelos de las evaluaciones con tests estandarizados tienen su origen en los movimientos de eficiencia social aplicados a la educación, bajo la influencia de los modelos de producción capitalista y las filosofías eugenésicas de finales del siglo XIX y principios del XX, basadas en que el Cociente Intelectual tenía como determinante el código genético de cada persona (Steven SELDEN, 1999; Stephen Jay GOULD, 1998).

Pero, como vienen sacando a la luz muchas investigaciones, los tests, tanto de ámbito internacional como nacional, destinados a medir rendimientos escolares son desiguales por diseño (Wayne AU, 2009), en tanto que inherentemente (re)producen desigualdades asociadas con relaciones socioeconómicas externas a la educación, a través de elecciones selectivas de códigos y contenidos culturales asociados a determinados colectivos sociales y culturales. Los tests toman opciones y otorgan prioridades en los ítems de los que constan y, por consiguiente, aquí radica la capacidad de producir y explicar los diferentes

resultados escolares (Basil BERNSTEIN, 1998; George Jr. HILLOCKS, 2002). En palabras de Barry MACDONALD (1995, págs. 15-16), "la evaluación debe tener en cuenta todos los intereses que se puedan identificar, es decir, nadie puede comprar la evaluación ni determinar las preguntas porque si no sería un mero instrumento de aquellos que pueden comprar una evaluación. Tener en cuenta todos los intereses significa identificar las preocupaciones de los diferentes grupos respecto de la actividad que se está analizando, y para garantizar que sus intereses estén representados todos han de recibir información de todos los resultados". Sin embargo, la realidad es que en las últimas décadas se está produciendo un rápido desarrollo, una auténtica explosión, de la cultura de la auditoría (Michael POWER, 1999), algo distinto a lo que debería ser una cultura de la evaluación democrática (Helen SIMONS, 1999; Barry MACDONALD, 1995) guiada por un compromiso con la justicia, la equidad y, asimismo, por la búsqueda de un currículum escolar relevante para el alumnado y para la comunidad. Se trata de auditorías pensadas y analizadas exclusivamente desde el punto de vista e intereses de quienes las demandan y financian; que buscan fórmulas para obtener mejores rendimientos económicos a corto plazo, sin contemplar otros costes personales y sociales.

A su vez, este modelo de diagnóstico del que se sirven estos organismos internacionales pasa a ser imitado por las agencias del Ministerio de Educación y de las Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas de España para llevar a cabo sus propias evaluaciones. Incluso, en algunos países los resultados del alumnado en este tipo de pruebas sirven para premiar o castigar al profesorado; como una estrategia destinada a incentivar la competitividad entre las instituciones escolares de una misma ciudad y de las distintas comunidades autónomas entre sí.

La fuerte publicidad de la que se acompañan este tipo de pruebas, les otorga tal importancia que el resto de los discursos críticos pasan de inmediato a ser relegados, a ser etiquetados como algo trasnochado, cuando no como carentes del suficiente rigor científico.

Cualquier analista de PISA sabe que en esa prueba se nos ofrecen abundantes datos, pero que es preciso contextualizarlos mucho más con otras variables, otros focos de atención y, asimismo, con otras informaciones recogidas en momentos diferentes, y mediante otros procedimientos más intensivos y otras técnicas más cualitativas.

Mediante los datos estadísticos de un test cuya aplicación se nos impone sin debates públicos sobre sus efectos y consecuencias —una prueba que se justifica con la apariencia de objetividad que otorgan las fórmulas matemáticas—, los Estados se ven coaccionados a tomar decisiones para mejorar sus posiciones en las siguientes aplicaciones del test.

Una vez hechos públicos los datos de PISA, los medios de comunicación de masas arman un importante revuelo tratando de interpretar unos datos que, por otro lado, no son fáciles de leer ni de analizar por parte de un público o de periodistas que no sean especialistas en estadística y en políticas educativas. Una reacción frecuente en la que cae una buena parte de los medios de comunicación de masas es en el recurso al sensacionalismo. Con lo cual, y en función de los intereses políticos que están detrás de cada medio, tratan de moldear del modo más eficaz posible las opiniones y juicios de la ciudadanía y, por consiguiente, encauzar la toma de decisiones de las Administraciones educativas en la dirección que más interesa a tales grupos de presión.

Para entender el papel de PISA es imprescindible tener presente los objetivos que busca la OCDE; un organismo internacional que no dispone de instrumentos legales para dictar leyes, ni tampoco de recursos económicos para prestar a los gobiernos y, en consecuencia, influir y tratar de dirigir sus políticas: algo que sí tienen como encomienda expresa otras instituciones internacionales como, por ejemplo, el FMI, el Banco Mundial o el Banco Central Europeo. No obstante, la OCDE, con sus estudios y políticas basadas en comparar unos países con otros, se comporta como vigía de los grandes objetivos y orientaciones que establecen los gobiernos y grupos económicos más poderosos del mundo. En este momento, su modelo de política educativa está dirigido por las teorías del Capital Humano, y enfocado a priorizar la construcción y difusión del conocimiento necesario para sostener los actuales modelos productivos y económicos neoliberales.

Nunca antes una institución mundialista como es la OCDE, dado el enorme impacto de su programa PISA y su apariencia de institución neutral, dispuso de tanto poder y autoridad para imponer un modelo de lo que es un sistema educativo de calidad. O sea, presenta ante la opinión pública un conjunto de medidas de política educativa con posibilidades reales de generar progreso, riqueza, bienestar e, implícitamente, justicia. Como subrayan Michael N. BARNETT y Martha FINNEMORE (1999, pág. 713), refiriéndose en general a este tipo de organizaciones internacionales, se revelan como los misioneros de nuestro tiempo, trayendo la buena nueva de las verdaderas claves para progresar económica, cultural y socialmente. Sin embargo, no se consideran con la obligación de explicar sus modelos, ni en qué se apoyan las garantías de éxito de sus propuestas. Se dedican a establecer comparaciones sobre la base de unos tests que se presentan como la única e indiscutible estrategia para tomar decisiones, al estilo de aquellos misioneros que sobre la base de la Biblia predicaban la única "religión verdadera". No consideran indispensable justificar el carácter autoritario de su estrategia metodológica, ni de los indicadores por los que optan, ni de su modelo comparativo. Se ofrece como una verdad "natural" lo

que no es más que un modelo educativo entre otros posibles.

El fuerte ascendiente de la OCDE se deja notar, asimismo, en cómo lograron imponer la política de indicadores con la que se está empezando a trabajar en una buena parte de los países a los que someten a investigación. Es a partir de tales indicadores que la comparación se presenta como más lógica y, en consecuencia, la competición se asienta cada vez más como filosofía de fondo. Al igual que los sistemas educativos de los países son presentados compitiendo unos con otros, rivalizando por quedar lo más arriba posible en la escala, esa misma filosofía se traslada al interior de los países. Ahí está la novedad de los indicadores de rendimiento que recogen las últimas leyes de educación (la LOCE y la LOE) y la obligación de evaluarlos anualmente y de hacer públicos sus resultados y, en consecuencia, facilitar la construcción y visibilidad de rankings de centros escolares (Jurjo TORRES, 2006).

Conviene ser conscientes de que las políticas que ponen el énfasis en la evaluación controlada por indicadores de rendimiento contribuyen a condicionar de un modo restrictivo la programación, la selección de recursos didácticos, las tareas a realizar en las aulas y las modalidades de evaluación. El profesorado muy pronto va a caer en la cuenta de que la valoración de su trabajo por parte de la Administración y, en consecuencia del público, va a estar directamente vinculada a los resultados de su alumnado en las pruebas de diagnóstico que lleva a cabo la Inspección o la agencia de evaluación en la que delegue el Ministerio de Educación o las Consejerías respectivas de los Gobiernos autonómicos. De ahí que, aun a regañadientes, acabe por concentrarse en buscar aquellas estrategias metodológicas, materiales curriculares y propuestas de tareas escolares más directamente dirigidas a preparar al alumnado para tener éxito en esos tests de medición. Incluso se va a dedicar un porcentaje de horas cada vez mayor a entrenar al alumnado en el modo cómo responder al tipo de ítems de los que constan los tests con el que son evaluados para que puedan mejorar sus puntuaciones (Jurjo TORRES, 2006).

La presión mediática y de las familias sobre los centros escolares para conseguir mejores resultados en estos tests de evaluación externa acostumbran también a producir distorsiones importantes en los grandes objetivos de la educación obligatoria. La preocupación por una educación verdaderamente integral acaba en un modelo de formación mucho más restringido, por no decir claramente, más corrupto (Richard ROTHSTEIN, Rebecca ROTHSTEIN y Tamara WILDER, 2008), centrado y dominado por las materias y contenidos que son objeto de las pruebas de evaluación. Incluso en las propias materias objeto de la evaluación —matemáticas, ciencias y lectura— lo que preocupa son las destrezas necesarias para responder eficazmente en los test, y mucho menos el interés por unos contenidos verdaderamente significativos y relevantes trabajados

críticamente y de un modo lo más interdisciplinar posible de cara a facilitar una mejor comprensión de ese conocimiento.

En el grado en que estas políticas se vayan consolidando, el debate público y democrático tanto sobre las finalidades de los sistemas educativos, como acerca de los contenidos culturales que deberían ser objeto de atención a estas alturas de la historia, son asuntos que irán desapareciendo del ámbito de las preocupaciones del profesorado e, incluso, de las autoridades políticas responsables de la educación. Corremos el riesgo de estar trabajando con propuestas curriculares social y culturalmente "vacías".

También es necesario sacar a la luz otro de los efectos colaterales de las actuales políticas dominadas por las agencias de evaluación: el enorme crecimiento de los negocios derivados de los tests y demás recursos implicados en su aplicación, corrección y difusión de los resultados. Agencias que, por ejemplo, en los Estados Unidos de Norteamérica están manejando millones de dólares anualmente proporcionados por el gobierno y por los diferentes Estados y gobiernos locales, pero cuyos efectos no se reflejan en la mejora del rendimiento del alumnado (Diane RAVITCH, 2010, pág. 101). Denuncia que es de enorme valor dado que una de las personas que las está realizando es Diane RAVITCH, una de las grandes especialistas en educación de los EE.UU., quien desde 1991 a 1993 fue Assistant Secretary of Education (Secretaria de Estado de Educación) del gobierno conservador presidido por George H. W. Bush, y posteriormente colaboró muy directamente con la Administración de Bill Clinton. Desde el primer momento apostó claramente por este tipo de medidas dominadas por evaluaciones de estándares, al igual que por políticas de mayor privatización. Sin embargo, una vez que empezó a disponer de datos rigurosos y fiables acerca de los efectos de tales medidas y, en general, de la aplicación de la famosa ley de educación "No Child Left Behind - NCLB" ("Que ningún niño y niña se quede atrás"), de 2001 (y todavía en vigor), viene denunciando su fracaso, así como sus efectos perversos sobre los niveles de justicia y de eficacia del sistema educativo (Diane RAVITCH, 2010).

En el Estado español este tipo de evaluaciones sobre la base de indicadores de rendimiento o estándares todavía está iniciando sus primeros pasos, pero ya disponemos de datos concluyentes acerca de sus efectos colaterales en otros países. En nuestro contexto, no obstante, ya vamos siendo conscientes de los efectos de PISA. No podemos pasar por alto que, en la actualidad, son los resultados de PISA los que tienen mayor poder para definir y convencer a la población sobre lo que es o no un buen sistema educativo y, en consecuencia, una buena política educativa. Sus resultados aparecen como "incuestionables", objetivos y neutrales; por lo tanto, no se acepta de buen grado que alguien los ponga en tela de juicio.

Además, para eludir que alguien acuse a la OCDE de estar introduciendo determinados contenidos culturales en el currículum —de apostar por una concreta selección que favorecería a unos específicos grupos culturales frente a otros—, una de las últimas estrategias de distracción es la de servirse del lenguaje de las competencias. Se trataría de analizar capacidades cognitivas que, en teoría, se podrían desenvolver con cualquier listado de bloques de contenidos de la materia que se evalúa. Estamos ante estudios evaluativos de corte comparativista y que, a su vez, se presentan como avales de un modelo de currículum abierto, válido para cualquier selección de contenidos. Por tanto, también las propias Administraciones, recurriendo al lenguaje de las competencias, encontrarían este tipo de diagnósticos de su agrado, pues les permitiría evitar ser acusadas de promover determinado tipo de sesgos en las elecciones por las que tradicionalmente vienen optando en lo que legisla como enseñanzas mínimas obligatorias para todo el Estado y, obviamente, tampoco en los contenidos que a mayores añade cada Comunidad Autónoma. Estaríamos así ante un modelo educativo donde lo que no precisa de mayor atención, ni de grandes debates, son los contenidos, ya que la clave está en la definición de las "competencias". Esta filosofía practicada por PISA es lo que le permite poder aplicar sus tests de evaluación en cualquier país, sin que los resultados, aparentemente, se puedan ver afectados por las distintas asignaturas y sus contenidos obligatorios que, una buena parte de los países, imponen para ser trabajados en sus instituciones escolares.

Sin embargo, no debemos ignorar que las evaluaciones de PISA únicamente diagnostican tres aspectos: la comprensión lectora [96], la alfabetización matemática y la científica. Una vez que se hacen públicos estos resultados, tales áreas de conocimiento se convierten inmediatamente en el principal foco de atención, tanto por parte de la Administración —que a partir de ese momento dedicará todos sus esfuerzos a reforzar ese tipo de contenidos y a facilitar que dispongan de más tiempo y de mejores recursos—, como por parte de las familias y del propio alumnado que ya tendrá claro que el listado de las materias de su plan de estudios está jerarquizado (Jennifer McMurrer, 2007). Se asumirá que lo importante son los resultados en matemáticas y ciencias, y se relegará al estatus de "marías" al resto de las materias y contenidos.

A la hora de juzgar esta clase de disfunciones, es preciso tener presente que mediante tales pruebas no se evalúan ni los contenidos obligatorios de los currícula de esas mismas asignaturas que imponen el Ministerio de Educación y las Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas, ni obviamente los del resto de las áreas de conocimiento. O sea, no se diagnostican conocimientos, procedimientos y valores tan fundamentales como el conocimiento y las destrezas artísticas; la capacidad de interpretar momentos históricos, fenómenos

políticos y sociales; las competencias comunicativas; la formación literaria; la capacidad de análisis crítico; la educación afectivo-sexual; el desarrollo psicomotor y las habilidades deportivas...; ni otras dimensiones que son indispensables para ejercer como ciudadanas y ciudadanos responsables en el marco de sociedades democráticas, tales como: el conocimiento de los Derechos Humanos por parte del alumnado, su capacidad de resolución de conflictos, su participación en la gestión de la vida cotidiana en el centro, sus habilidades para el debate, la capacidad de colaboración y de ayuda a los demás, su nivel de responsabilidad, su compromiso con la democracia; sus valores y prioridades en la vida, etc. (Cuadro 1.3). Curiosamente, este tipo de áreas de conocimiento y contenidos son los más desatendidos en las políticas educativas y, en consecuencia, en un buen número de las programaciones curriculares de una amplia mayoría de los centros escolares.

Desde el punto de vista de los colectivos económicamente más poderosos e ideológicamente conservadores, las ciencias sociales, la filosofía, humanidades y artes, en la medida en que acostumbran a dirigir su mirada a los asuntos de mayor actualidad, tienen un potencial más peligroso para los aparatos políticos, culturales y económicos dominantes; por lo que son grandes las tentaciones para dedicar muchos esfuerzos a restarles cada vez más peso en el sistema educativo. Interrogarse sobre la verdad, la bondad, la justicia, la solidaridad y la belleza no es algo que las Administraciones ni una amplia mayoría del profesorado desee convertir fácilmente en el eje vertebrador de la selección de contenidos, de la elección de los recursos informativos y didácticos, de las tareas escolares que debe realizar el alumnado, y de la evaluación de los aprendizajes en las instituciones escolares. Como subraya Iris Marion YOUNG (2000, pág. 68), "la opresión consiste en procesos institucionales sistemáticos que impiden a alguna gente aprender y usar habilidades satisfactorias y expansivas en medios socialmente reconocidos, o en procesos sociales institucionalizados que anulan la capacidad de las personas para interactuar y comunicarse con otras o para expresar sentimientos y perspectivas sobre la vida social en contextos donde otras personas pueden escucharlas".

Cuadro 1.3. PISA y la evaluación de los sistemas educativos

Mide tres aspectos:

* La comprensión lectora,
* La alfabetización matemática y
* La alfabetización científica.

No se evalúan:

- Los contenidos obligatorios de todas las asignaturas que imponen el Ministerio de Educación y las Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas, incluidos los de las tres áreas implicadas en las dimensiones

que mide PISA.

- La escritura, la capacidad de expresarse, de comunicarse y de razonar;
- Las habilidades para el debate y la comunicación respetuosa;
- Los conocimientos, procedimientos, destrezas y valores artísticos;
- La formación literaria;
- Los conocimientos y capacidades para interpretar y situar momentos históricos, fenómenos políticos y sociales;
- La capacidad de análisis crítico;
- La competencia para pensar, analizar y tomar decisiones desde marcos interdisciplinares;
- La educación psicomotora y competencias deportivas;
- La educación ética y moral;
- La educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos;
- La capacidad de resolución de conflictos;
- La educación para la paz;
- La apertura de espíritu y compromiso con otras culturas y pueblos;
- La participación en la gestión de la vida cotidiana en las instituciones escolares;
- La educación ambiental;
- La educación para la salud;
- La educación para el consumo;
- La educación vial;
- La capacidad para realizar juicios informados y razonados;
- La capacidad de colaboración y de ayuda a los demás;
- El nivel de responsabilidad y el compromiso con la democracia;
- Los valores y prioridades para la vida en sociedades democráticas, etc;
- Los hábitos culturales: lectura, asistencia a conciertos, museos, conferencias, etc.;
- La educación mediática o en medios de comunicación;
- La educación afectivo-sexual.

Pero llama poderosamente la atención que la mayoría de los Gobiernos y Ministerios de Educación que salen malparados luego acaben desplazando las culpas a los eslabones más débiles de la cadena: el profesorado y las familias. Pensemos por un momento en los dos últimos informes PISA, en los que Finlandia aparece como el mejor sistema educativo del mundo. Dentro de esta lógica, convendría ver cuáles son las características del modelo finlandés; por ejemplo, un modelo que apuesta realmente por la formación de profesorado, convirtiéndolos en profesionales expertos que saben trabajar con autonomía en los centros y aulas. Su gobierno no precisa elaborar esos listados agobiantes de contenidos y de competencias obligatorias, ni llevar a cabo evaluaciones comparativas del alumnado y, por tanto, de los centros. Asimismo, no son tan dependientes de los libros de texto que organizan por completo la vida del alumnado y del profesorado. Apuestan decididamente por un modelo comprensivo, no segregador, etc. Su gobierno invierte muchísimo más en educación, y desde hace al menos un siglo sigue liderando el ranking de países que más recursos económicos destinan a esta esfera. ¿Por qué a las Administraciones educativas del Estado español no se les ocurre relacionar este tipo de medidas con la mejora de nuestro sistema educativo?

En el fondo, los grandes intereses de la OCDE aparecen priorizados por PISA; lo que se busca es diagnosticar el grado en que el alumnado de los distintos países está preparado para el mercado laboral y posee aquellas destrezas que le permiten incorporarse como fuerza de trabajo. Como resultado del clima de opinión que generan sus diagnósticos en cada país, también instan a los mejores estudiantes a que se encaminen hacia el estudio de especialidades que esta organización mundialista considera que tiene mayores posibilidades de generar riqueza en el marco productivo y laboral dominante en los países de hoy en día.

Este empeño en una reorientación neoliberal del conocimiento y, por tanto, de las políticas de investigación y desarrollo es visible, asimismo, en foros elitistas como las Reuniones de Ministros de Educación del G-8 y del G-20, o sea del grupo de países más industrializados y poderosos del mundo. Así, por ejemplo, en el encuentro del G-8, celebrado en julio de 2009 en la ciudad italiana de L'Aquila, y en el que participaron, además de los miembros natos, representantes de otros 20 países y de 10 organizaciones internacionales, se aprobó un informe titulado "Sharing Responsabilities to Advance Education for All " [97] (Compartir responsabilidades para progresar hacia la educación para todos, 2009), en el que junto a diversas declaraciones de intenciones más o menos altruistas, que en realidad no conllevan obligaciones claras y contundentes, se deja bien claro que después de la etapa de Educación Primaria, el rol fundamental del sistema educativo y que requiere de un profesorado más competente es el "desarrollo de destrezas para la empleabilidad" (pág. 6).

En este mundo globalizado bajo parámetros neoliberales, como fácilmente podemos constatar, un entramado bien organizado de instituciones internacionales condicionan cada vez más, y de manera más decisiva, las políticas a implementar por cada uno de los distintos países. La OCDE con PISA vigila la educación, como estamos viendo; el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y el Banco Central Europeo, la economía; la Organización Mundial del Comercio, el mundo de los negocios, el mercado laboral y la producción; la OTAN, las políticas de defensa y el mercado de armamentos; el Vaticano, los asuntos religiosos y también muchos aspectos de la vida social, familiar y de la educación, etc. Este tipo de organizaciones mundialistas tiene una importante capacidad de influencia, pero conviene ser conscientes de que son instancias que apenas precisan dar explicaciones, ni rendir cuentas de lo que hacen y exigen, ni tampoco de sus errores.

Una de las claves del poderío de estas instituciones, salvo el Vaticano, radica en su capacidad de manejar y sacar a la luz datos estadísticos de cada uno de los países; en establecer comparaciones y hacerlas públicas. Sus estadísticas deciden y reorientan continuamente la toma de decisiones de los gobiernos de cada país. Hasta los propios partidos políticos que en cada momento están en la

oposición recurren a estas estadísticas para extraer los dardos que dirigir contra el gobiernos y sus distintos ministerios.

La definición y localización de "buenas prácticas"

Para facilitar más esta reorientación mercantilista del conocimiento, la OCDE —además de recurrir a la estrategia de presión basada en elaborar indicadores cuantitativos, estándares para evaluar que permitan visibilizar rápidamente los avances y frenos en esta dirección (OCDE, 2005; OCDE, 2007)—, se va a servir de otra iniciativa que, a primera vista, parece muy positiva: localizar y hacer publicidad de modelos de "buenas prácticas". Proyecto que así enunciado no parece despertar sospechas acerca de su validez y valor ejemplarizante.

Este tipo de propuestas surge en el ámbito tecnológico y en la producción empresarial, pero poco a poco, en la medida que el positivismo conquista o recupera otros ámbitos diferentes, también se convierte en pauta a tomar en consideración. Las palabras del Secretario General de la OCDE, Ángel Gurría, en una entrevista al USCIB (United States Council for International Business) en Junio de 2006 [98], son una buena prueba de ello. Ante la pregunta de por qué el mundo de los negocios americano debería prestar atención a la OCDE, responde afirmando que este organismo "desempeñó un rol muy importante en los momentos en que las ideologías competían entre sí, cuando frente a los enfoques de mercado había opciones más proteccionistas. Ahora, por el contrario, ya es una cuestión de buenas prácticas. ¿Cómo difundir las mejores prácticas con el fin de tener una economía mundial que trabaje mejor? Somos la institución portavoz de las economías de mercado. Somos la institución que identifica, analiza, cuantifica y evalúa y, a continuación, propone las mejores prácticas a los países".

Es la OCDE la institución que más va a hacer para acuñar e instrumentalizar este eslogan de "buenas prácticas". Así, ya en uno de sus documentos más divulgados, The Knowledge-Based Economy, en sus primeros párrafos, se comienza subrayando que "identificar las 'mejores prácticas' para la economía basada en el conocimiento es un punto central del trabajo de la OCDE en el campo de la ciencia, la tecnología y la industria" (OCDE, 1996, pág. 3).

La metodología que acostumbran a seguir para detectar esas "buenas prácticas" se organiza en torno a tres ejes: 1) la especificación de los principales factores que tienen mayor impacto en los resultados deseables; 2) la concreción de los criterios medibles de manera cuantitativa de lo que se define como una "buena práctica"; y 3) el cálculo de un índice de las "mejores prácticas" y otro de las "buenas prácticas", lo que va a permitir comparar y jerarquizar a las distintas instituciones, empresas y países.

En el fondo, estamos ante un tipo de intervenciones que además sirve para

legitimar otro tipo de negocios relacionados con esta filosofía, como es el caso de las empresas consultoras para educación. Éstas son quienes, dando por sentado unos determinados parámetros y estándares que ellas consideran los más adecuados y que no someten claramente a debate, tratan de impulsar y controlar lo que se consideran las conductas y los requisitos básicos para alcanzar el éxito de la misión que se pretende llevar a cabo. De ahí, por ejemplo, la actualidad y difusión de las Normas ISO que establece la International Organization for Standardization (ISO – Organización Internacional para la Estandarización) [99]. Normas que pretenden establecer el conjunto de requisitos con los que garantizar la eficacia y calidad del proceso o producto al que se aplican; determinan qué evaluar y cómo, sin someter sus razones e implícitos a un debate verdaderamente democrático.

ISO es un organismo creado en 1947 para promover un conjunto de normas con el fin de avalar o tratar de garantizar determinados procesos de fabricación, de distribución y de comercialización. Esta agencia tiene delegaciones en alrededor de un centenar de países, y está integrada por numerosos comités técnicos encargados de áreas concretas, especializadas. Su filosofía se basa en establecer una relación de carácter cuantitativo entre un conjunto de procedimientos, procesos y recursos que garantizarían a los usuarios y usuarias de esos servicios unos determinados resultados.

Estas agencias, que lógicamente se mueven con modelos capitalistas de fondo, van a tener limitaciones económicas. A la hora de su planificación los costes económicos van a condicionar las elecciones de los modelos y técnicas de evaluación y de recogida de información. Tratar de evaluar más en profundidad y con mayor rigor la calidad de los sistemas educativos puede ser enormemente costoso si se apuesta por modelos más etnográficos y cualitativos que si el recurso es una encuesta, una escala o un test que se aplica muy fácilmente y cuyos datos se tratan exclusivamente con modelos matemáticos.

En el momento presente ya hay un buen número de instituciones educativas que incluso aprovechan la obtención de las certificaciones ISO para promocionarse en los medios de comunicación y ante las familias como centros eficaces, de calidad. En el fondo, estamos ante prácticas educativas basadas en los modelos positivistas empresariales y productivos de Gestión de la Calidad Total (Total Quality Management — TQM).

La estrategia de la Gestión de la Calidad Total pretende diseñar un riguroso proceso de mejora continua para controlar todos los pasos que intervienen tanto en el diseño de un determinado producto como en la fabricación de instrumentos y materiales específicos, o en la oferta de ciertos servicios. El seguimiento escrupuloso de esas pautas garantizaría la producción de esos objetos sin ningún defecto o la prestación de esos servicios al menor coste posible, en el tiempo

establecido y con plena satisfacción para su clientela.

Este modelo tal y como está siendo aplicado en los sistemas educativos, y que es una de las novedades que está adquiriendo visos de moda, trata de buscar y divulgar las "mejores prácticas", o sea, el conjunto de acciones y requerimientos con los que lograr unos específicos estándares de calidad y de rendimiento. Se basa en localizar aquellas profesoras y profesores cuyo alumnado puntúa mejor en los tests y exámenes, considerando que son los que hacen mejor su trabajo y, a continuación, se analiza en concreto cómo lo hacen para a partir de ahí tratar de replicar esas mismas prácticas de éxito en otros lugares y con otros docentes.

En la mayoría de las ocasiones, implícitamente se está asumiendo que estas prácticas están al margen de los contextos, puesto que casi siempre sus resultados se ofrecen al público afirmando que ese comportamiento modélico garantiza el éxito en cualquier lugar con características semejantes. Pero el problema es que en educación es mucho más difícil que en otros ámbitos más técnicos y mecánicos plasmar un funcionamiento exitoso en protocolos de actuación y de aplicación más universal. Entre otras cosas porque es mucho más difícil ponerse de acuerdo en lo que es una buena práctica, una educación de calidad, así como en las estrategias metodológicas y en los recursos didácticos más adecuados.

Pero no debemos pasar por alto que tanto la OCDE como los demás organismos mundialistas de carácter neoliberal asumen una concepción reduccionista de lo que debe ser la educación, ya que conceptualizan el capital humano como "los conocimientos, destrezas, competencias y otros atributos de los individuos que son relevantes para la actividad económica" (OCDE, 1998, pág. 9). Una definición restringida únicamente a aquellos atributos humanos con los que, directa o indirectamente, se pueden generar ingresos económicos. El capital humano constituye, pues, un activo intangible con capacidad para mejorar o fomentar la productividad, la innovación y la empleabilidad (OCDE, 1998, pág. 9).

En consecuencia, tanto la estrategia de las evaluaciones comparativistas de ámbito mundialista, como el modelo de sacar a la luz las "buenas prácticas" van en la dirección de reforzar las filosofías neoliberales también en el seno de los sistemas educativos. Contribuyen, asimismo, a la mercantilización del currículum, contemplando prioritariamente las necesidades e intereses de los grandes monopolios empresariales. Ignoran que —en las sociedades del presente, en la medida en que sube el nivel educativo y cultural de la población— el mundo de la pintura, la escultura, la música, la danza, el teatro, la literatura, la poesía, el atletismo, los deportes ... son, asimismo, un motor muy importante de riqueza, que permite a muchísimas mujeres y hombres realizarse plenamente como personas. O sea, disponer de una buena educación con la que contribuir en el

ejercicio de su ciudadanía a la mejora de la sociedad, al igual que obtener recursos económicos más que suficientes para vivir una vida digna. Cada vez más los museos, teatros, salas de conciertos, salas de conferencias, polideportivos, ... atraen a un mayor número de personas que disfrutan y, asimismo, invierten en este tipo de producciones.

No obstante, estos ámbitos de la cultura son parte de un mundo donde el rigor que acompaña al trabajo intelectual y a la creatividad suelen ir de la mano de la crítica a aquellas parcelas de la realidad en las que las injusticias son más visibles. Artistas e intelectuales suelen ser gente muy incómoda para el poder. De ahí que los intereses y beneficios que se mueven desde estos ámbitos de la actividad humana no acostumbren a ser los que preocupan a las grandes multinacionales que integran, por ejemplo, la European Round Table of Industrialists (ERT), ni a las organizaciones economicistas como la OCDE o la Organización Mundial del Comercio. Algo que explica que sus focos de atención no se dirijan nunca hacia la evaluación de cómo los actuales sistemas educativos enfocan los aprendizajes requeridos para el ámbito de las ciencias sociales, las humanidades y las artes.

Tengamos presente que, como ya explicó Max HORKHEIMER (1982, pág. 197), "no hay humanismo sin una clara toma de postura frente a los problemas históricos de la época; el humanismo no puede existir como mera confesión de sí mismo. El humanismo del pasado consistió en una crítica del orden feudal de un mundo que, con su jerarquización, se había convertido en una traba para el desenvolvimiento del hombre. El humanismo del presente consiste en criticar unas formas de vida bajo las cuales sucumbe hoy día la humanidad y en esforzarse por transformarlas en un sentido racional".

Son los estudios sociales, humanísticos y artísticos los que facilitaron que grandes conceptos como, por ejemplo, política, justicia, igualdad, libertad, fraternidad, solidaridad, sabiduría, bondad, belleza, ecología, ... se convirtieran en ideales que, en numerosos momentos históricos, movilizaron y continúan haciéndolo, a determinados grupos sociales para luchar por la construcción de una ética para una sociedad más democrática. Estudios y creaciones culturales que sacan a la luz y ofrecen sólidos argumentos para rechazar tradiciones autoritarias, clasistas, sexistas, racistas y, en general, discriminatorias; que vienen contribuyendo a que, día a día, un número mayor de personas puedan comprender la importancia de una ciudadanía mejor educada e informada y, en consecuencia, luchar por tales objetivos. Fueron y son las teorías filosóficas y el corpus científico que vienen desarrollando las distintas ciencias sociales lo que permite entender de una manera más racional nuestro mundo; lo que nos ayuda a percibir e interpretar con más acierto lo que ocurre en las sociedades del presente.

¿Qué significa educar, hoy?

En los análisis de las políticas educativas no podemos caer en el reduccionismo de considerar que los gobiernos toman sus decisiones con total autonomía o, asimismo, en armoniosa coherencia con los ideales, valores e ideología y/o programa del partido político que ocupa en ese momento el Ministerio de Educación. Tampoco debemos asumir un funcionalismo y un mecanicismo que nos lleve a presuponer que son siempre los poderes supranacionales, las organizaciones mundialistas y las multinacionales quienes en todo momento marcan el rumbo a los gobiernos nacionales, regionales y locales. Convencer a la opinión pública de que estas macroestructuras que tratan de reorientar las políticas educativas nacionales siempre van a tener éxito, y que ni los países, ni los colectivos de profesionales de la enseñanza, ni la ciudadanía en general tienen posibilidades de generar reacciones y contradicciones que obliguen a las Administraciones educativas a poner en cuestión e, incluso, dejar al margen tales presiones y recomendaciones, es el objetivo de las campañas que las ideologías neoliberales y conservadoras llevan a cabo en sus medios de comunicación con excesiva asiduidad.

Este tipo de modelos analíticos, en el fondo, contempla a la ciudadanía de un modo pasivo, como seres humanos sin iniciativa o, al menos, sin una verdadera capacidad de influencia, carentes de eficacia en sus acciones y movilizaciones. Por el contrario, pensar en la población como conjunto de ciudadanas y ciudadanos nos permite percibir con mayor facilidad las posibilidades de consciencia, reflexividad y autonomía de cada ser humano; sus niveles de libertad y, por tanto, sus potencialidades en cuanto agentes activos del destino de su comunidad, de la sociedad y del planeta.

Es imprescindible, por tanto, prestar atención a las dinámicas sociales, políticas, económicas, culturales, religiosas, militares y, lógicamente, educativas que ocurren en todo momento en cada sociedad. Dinámicas generadoras de tensiones sociales más o menos visibles y acentuadas, pero que, en buena medida, van a influir y a tratar de condicionar todas las propuestas, negociaciones, decisiones y evaluaciones que acabarán por decidir lo que terminará plasmándose en leyes, decretos, normas o recomendaciones oficiales.

Las reacciones a este tipo de políticas neoliberales de globalización que venimos comentando son también un motivo más para que los movimientos progresistas puedan volver a repensar los sistemas educativos; para que se generen otras opciones de enseñanza y aprendizaje con las que adecuarse de una manera más democrática, justa y solidaria a las necesidades de las actuales sociedades. Los Sindicatos, Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) y numerosos foros y asociaciones del profesorado en los últimos años están tratando de reaccionar, recurriendo a investigaciones y análisis alternativos que

denuncian lo que en realidad se esconde bajo palabras como: proceso de Bolonia, armonización europea, convergencia, movilidad del alumnado, competencias, excelencia, calidad, buenas prácticas, etc.

Para entender con mayor rigor lo que acontece en el interior de un determinado sistema educativo e, incluso, para intervenir de modo más eficaz sobre su funcionamiento, es preciso ir más allá de los discursos generalistas y, en bastantes ocasiones, descontextualizados, que con demasiada frecuencia salen a la luz de un modo sensacionalista. Estudios que tienden a obviar las idiosincrásicas realidades y peculiaridades de cada institución escolar; que no toman en consideración aquellas dinámicas y aspectos más particulares sobre las que ponen su mirada y dirigen sus líneas de acción las distintas organizaciones locales, los colectivos sociales y los grupos de especialistas más comprometidos políticamente en el marco de esos contextos sociohistóricos específicos. Dinámicas en las que estas diferentes comunidades interfieren, normalmente de un modo desorganizado, con objetivos contrapuestos, con ejercicios de fuerza, mediante la generación de conflictos, de resistencias, de acciones de apoyo, con negociaciones, ... siempre con la finalidad de influir en la toma de decisiones tanto en el ámbito de la política y de la legislación educativa como en el de la práctica cotidiana en los centros de enseñanza y en sus aulas.

Las leyes educativas y, mucho más, las legislaciones y normas que las desarrollan suelen estar muy lejos de ser proyectos o modelos coherentes con la ideología de una determinada fuerza política, de una opción ideológica en exclusiva. Los procesos de negociación a los que obligan las actuales democracias parlamentarias son una buena muestra del dinamismo de los distintos colectivos sociales en los que se organiza toda sociedad.

Pero aun con este marco de fondo, es urgente reconocer que faltan investigaciones, análisis y debates sobre lo que es una "buena educación" y una "persona educada". Estas líneas de discusión tienden a rehuirse en la medida en que es la presión mediática —que generan los informes y evaluaciones de las instituciones economicistas mundialistas, como las que venimos analizando— lo que incide más decisivamente en la construcción de un sentido común colectivo relacionado con la razón de ser y finalidades concretas de la educación institucionalizada. Las dimensiones que esas instituciones economicistas y neoliberales sacan a la luz en sus análisis son las que se convierten para una buena parte de la opinión pública en lo verdaderamente decisivo, urgente y sustancial.

Organizar un debate y elaborar propuestas sobre el sentido y metas de los sistemas educativos a estas alturas de la historia es algo que debería convertirse en tarea obligatoria para toda sociedad que se autodefina como verdaderamente democrática. Tarea que, igualmente, debería ocupar con una mayor periodicidad

a los distintos colectivos sociales, organizaciones y foros y, lógicamente, medios de comunicación.

Las etapas educativas que el Estado impone como obligatorias para toda la población tienen entre sus razones de ser la de preparar a las generaciones más jóvenes para ejercer sus obligaciones y compromisos como ciudadanas y ciudadanos democráticos en las actuales sociedades democráticas, abiertas y multiculturales.

Educar es preparar a niñas, niños y adolescentes para llegar a ser personas autónomas, capaces de tomar decisiones y de elaborar juicios razonados y razonables, tanto sobre su conducta como sobre la de las demás personas; de dialogar y cooperar en la resolución de problemas y en propuestas de solución encaminadas a construir una sociedad más justa. Para este objetivo, toda persona educada necesita disponer de contenidos culturales relevantes, que le permitan comprender el mundo y, simultáneamente, desarrollar sus capacidades cognitivas, afectivas y sociales con las que poder sacar el mejor partido a sus derechos y deberes como ciudadana o ciudadano. En consecuencia, el estudio de las distintas áreas de conocimiento y asignaturas de las que consta el currículum escolar (idiomas, matemáticas, historia, geografía, ciencias experimentales, nuevas tecnologías, filosofía, artes, ...) es la estrategia que permitirá que las nuevas generaciones aprendan a conocer el mundo y se capaciten para integrarse en su tejido laboral, cultural, político y social.

Con esta concepción de fondo y dadas las características de las sociedades que caracterizan el mundo de hoy, las constantes transformaciones que originan las doce grandes revoluciones que venimos comentando, consideramos que podemos juzgar la validez, adecuación y relevancia de un sistema educativo en la medida en que quienes ya han pasado por él pueden, entre otras cosas, dar respuesta satisfactoria a cuestiones como las que planteamos en el Cuadro 1.4.

Cuadro 1.4.

PERSONA EDUCADA:

Es aquella con conocimientos y capacidades para analizar, argumentar y decidir, entre otros, temas como:

* Qué modelos y medidas políticas, económicas y sociales son más justas y cómo operan.
* De qué modo se producen las distintas modalidades de discriminación de pueblos, colectivos sociales y personas.
* Qué perversiones e injusticias generan los modelos de producción más hegemónicos y las sociedades de economía neoliberal.
* A través de qué medios se legitiman los patrones culturales dominantes, y con qué efectos.
* La importancia e implicaciones de las principales teorías y fenómenos científicos de mayor actualidad.
* Los modelos dominantes de relación entre poder y conocimiento.
* Las posibilidades, aplicaciones y usos de manera responsable y crítica de los recursos tecnológicos de la comunicación e información.
* De qué formas la racionalidad científica dominante conforma el "sentido común", tanto en las instituciones

escolares como en las demás esferas de la vida cotidiana.
* Qué conocimientos, destrezas, hábitos y valores son imprescindibles para poder llevar una vida digna y comprometida con la sostenibilidad del planeta.
* Qué capacidad tienen las distintas culturas de conformar modelos de buena sociedad basados en el reconocimiento mutuo y en la justicia redistributiva y en la participación democrática.

En consecuencia, debatir, proponer y llevar a cabo reformas de mayor o menor calado en el sistema educativo debería de ser uno de los principales indicios de que estamos ante una sociedad democrática en la que la ciudadanía no deja de lado sus obligaciones cívicas. Un rasgo que diferencia a una ciudadanía responsable, que no hace dejación de sus funciones, es el de caracterizarse por ser una comunidad que periódicamente evalúa el grado de adecuación de sus instituciones, políticas y proyectos, de acuerdo con las aspiraciones y metas de futuro que esa sociedad define, y en torno a las que muestra un mayor grado de consenso.

Ante un panorama tan complejo, es obligado colocar en el punto de mira de las preocupaciones del profesorado el tema de los contenidos escolares y de las estrategias con las que se trabajan; es preciso tener presente quiénes seleccionan esos contenidos, y no otros, cómo y por qué. Edgar MORIN (2001) señala que un problema universal para cualquier persona consiste en cómo lograr el acceso a la información sobre el mundo y cómo lograr la posibilidad de articularla y organizarla; cómo percibir y concebir el contexto, lo global (la relación todo-partes), lo multidimensional y lo complejo.

No debemos pasar por alto que un fracaso en la escolarización obligatoria siempre acarrea importantes problemas tanto a cada una de esas personas a título individual como al resto de la comunidad de la que forman parte. El diagnóstico de un fracaso escolar implica que hay demasiadas cosas que esas personas no entienden del funcionamiento de la sociedad; que les faltan conocimientos e información y capacidades para comprenderla y ponerla en acción, así como, destrezas, actitudes y valores básicos para convivir y trabajar de manera responsable. Siempre la vida en sociedad demandó personas educadas, no entrenadas o amaestradas; pero este requisito es aún mucho más imprescindible para vivir en el mundo de hoy.

El futuro de las sociedades democráticas depende de un sistema educativo público y democrático. Nunca un empresario diría que su objetivo es fortalecer la democracia, educar a ciudadanas y ciudadanos críticos, democráticos, responsables y solidarios.

Dada la complejidad del mundo en el que vivimos en la actualidad, es impensable pensar en la educación sin asumir que la formación debe ser continua, a lo largo de toda la vida de la persona. Asimismo, es obligado caer en la cuenta de que se ha roto la exclusividad de las instituciones y espacios

escolares, lo que está dando lugar a nuevos modelos de instituciones educativas en las que existe una gran interdependencia de numerosas redes y espacios extraescolares a esta tarea formativa.

1 http://www.planavanza.es/InformacionGeneral/PlanAvanza1/Paginas/PlanAvanza.aspx
2 http://www.universia.es
3 http://www.ite.educacion.es/
4 http://wikileaks.org/
5 Los países que conforman este continente tienen demasiados déficit básicos como para pensar que la solución a sus ingentes problemas consiste en dotar a cada persona con un ordenador personal y un teléfono móvil. Su desarrollo productivo está fuertemente condicionado por las políticas neoliberales y neoimperialistas que ponen en acción las grandes potencias mundiales en sus intercambios económicos y tecnológicos. "África no está fuera de la economía global. Por el contrario, está desarticulada por su incorporación fragmentada a la economía global a través de vinculaciones tales como la cantidad limitada de exportaciones de bienes, la apropiación especulativa de recursos valiosos, las transferencias financieras al exterior y el consumo parasitario de bienes importados", CASTELLS (1988, pág 117). El continente africano, al igual que las naciones pobres del Caribe y del Pacífico, está sufriendo los efectos de políticas económicas, políticas, militares y culturales neocoloniales que continúan funcionando como motor de su explotación; políticas generadoras de una fortísima dependencia de las grandes potencias económicas del Norte y, en consecuencia, limitando profundamente una verdadera autonomía de las distintos pueblos que lo integran (Ha-Joon CHANG, 2008). Estos países, antes de poder informatizarse precisan dotarse de las infraestructuras básicas, como por ejemplo, un suministro fiable de electricidad. "La distancia entre las telecomunicaciones africanas y los parámetros mundiales de la actualidad es abismal. Hay más líneas telefónicas en Manhattan o Tokio que en toda el África subsahariana" (Manuel CASTELLS, 1988, pág. 118).
6 Entre estos ejemplos, es oportuno recordar dos en los que estas tecnologías resultaron decisivas, uno, es el de las protestas originadas contra la Xunta de Galicia presidida por Manuel Fraga Iribarne (Partido Popular) a raíz de la devastadora marea negra originada por la explosión de uno de los tanques y posterior hundimiento del barco petrolero Prestige frente a las costas de Galicia el 13 de noviembre de 2002; y otro, las enormes movilizaciones contra la manipulación informativa llevada a cabo por el gobierno del Partido Popular de José María Aznar, ante los atentados terroristas en los trenes de la estación de Atocha en Madrid, el 11 de marzo de 2004.
7 http://encarta.msn.com
8 http://en.citizendium.org/wiki/Welcome_to_Citizendium
9 http://www.scholarpedia.org
10 http://campusvirtual.unex.es/cala/epistemowikia/index.php?title=Portada.
11 http://es.wikipedia.org/wiki/Wikipedia
12 http://www.iep.utm.edu
13 http://www.ambientum.com/enciclopedia/enciclopedia.htm
14 http://www.artcyclopedia.com/?refer=enciclopedias.com. Todas estas direcciones electrónicas fueron consultadas por última vez el 31 de Julio de 2009.
15 http://www.itu.int/net/ITU-D/index-es.aspx
16 http://www.itu.int/net/home/index-es.aspx
17 Cit. en Colin LANKSHEAR y Michele KNOBEL, 2008, pág 201.
18 http://www.spt.org/
19 http://www.humanitiesandtechnology.org/
20 http://www.imedea.uib.es/
21 http://www.esrcsocietytoday.ac.uk/
22 http://www.units.muohio.edu/aisorg/
23 http://www.ces.uc.pt/

24 http://www.unesco.org/science/wcs/esp/declaracion_s.htm
25 Declaración Universal sobre el Genoma Humano y los Derechos Humanos, de 11 de noviembre de 1997 http://portal.unesco.org/shs/en/ev.php-URL_ID=2516&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
26 http://www.cbd.int/
27 Conviene subrayar que en estas dos últimas décadas se está incrementando de un modo desmesurado la vigilancia sobre la población de una forma indiscriminada, mediante cámaras de vídeo colocadas de manera permanente en muchas calles y edificios. Fenómeno que se acentuó después de los atentados del 11 se septiembre de 2001 en los EE.UU., aunque ya se venía observando el crecimiento de esta tendencia panóptica, en la medida en que la población de los países más ricos viene sufriendo diversos atentados terroristas en sus territorios. No debemos ignorar que el incremento del miedo de la ciudadanía está posibilitando un peligroso recorte de sus libertades. Son los gobiernos conservadores quienes de un modo más convincente están logrando el consentimiento de su población para intercambiar seguridad por libertad; y, lo que es aún peor, presentando ambos conceptos como incompatibles.
28 Un listado más detallado de los "instrumentos internacionales de los Derechos Humanos", se encuentra en la web de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos: http://www2.ohchr.org/spanish/law/
A su vez, los distintos gobiernos de cada país vienen legislando leyes que, unas veces, refuerzan estas Declaraciones Universales y, otras, suponen un avance en las luchas en favor de Declaraciones que todavía no son universales, sino únicamente locales. En el caso del Estado español, un ejemplo de las primeras son: "Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres" (BOE, 23 de marzo, 2007); y, de las segundas, la ley que reconoce los matrimonios de personas del mismo sexo, "Ley 3/2005, de 1 de julio, por la que se modifica el Código Civil en materia de derecho a contraer matrimonio" (BOE, 2 de julio, 2005), o la ley que reconoce el derecho a la identidad de género de las personas transexuales, posibilitando el cambio de nombre y sexo, "Ley 3/2007, de 15 de marzo, reguladora de la rectificación registral de la mención relativa al sexo de las personas" (BOE, 16 de marzo, 2007). También la Unión Europea toma algunas decisiones en esta línea de asegurar los Derechos Humanos, como por ejemplo, la "Decisión Marco 2008/913/JAI del Consejo, de 28 de noviembre de 2008, relativa a la lucha contra determinadas formas y manifestaciones de racismo y xenofobia mediante el Derecho penal" (Diario Oficial de la Unión Europea de 6 de Diciembre de 2008).
29 http://www2.ohchr.org/spanish/law/
30 Hay, sin embargo, algunas excepciones, como es el caso de los Estados Unidos ante las tropelías e injusticias de Israel.
31 http://www.cincodias.com/articulo/economia/Asamblea-General-CEOE-nombra-Diaz-Ferran-presidente-organizacion/20070606cdscdseco_6/cdseco/. También en La Moncloa. Boletín de prensa nacional: http://www.la-moncloa.es/ServiciosdePrensa/BoletinPrensaNacional/_2007/boln20070607.htm
32 http://www.aseansec.org/
33 http://www.mercosur.org.uy/
34 http://www.pbec.org/
35 http://www.nafta-sec-alena.org/
36 http://www.forumsocialmundial.org.br/
37 http://www.attac.es/
38 http://www.es.amnesty.org/
39 http://www.intermonoxfam.org/
40 http://www.greenpeace.org/
41 http://www.savethechildren.es/
42 http://www.sodepaz.org/
43 http://www.acsur.org/
44 http://adega.info/
45 http://www.msf.es/
46 http://www.ei-ie.org/es

47 http://www.wto.org/
48 La ERT, con sede en Bruselas, reúne alrededor de 45 presidentes y directivos de las principales empresas multinacionales de raíz europea, perteneciente a 18 países europeos, y que abarcan una amplia gama de sectores industriales. En la actualidad, los miembros españoles que la integran son: César Alierta Izuel, por Telefónica; Antonio Brufrau, por Repsol YPF, y Pablo Isla, por el grupo Inditex. http://www.ert.be/
49 La expresión "gestión del rendimiento" se refiere al conjunto de procesos, metodologías, medidas y sistemas orientados a evaluar y dirigir el rendimiento de una empresa o institución.
50 http://rru.worldbank.org/Toolkits/#sectorspecific
51 http://www.waitingforsuperman.com/
52 http:/www.gatesfoundation.org
53 http:/www.waltonfamilyfoundation.org
54 http:/www.wkkf.org
55 http:/www.whannenberg.org
56 http:/www.broadfoundation.org
57 http://www.edchoice.org/
58 http://www.templeton.org/
59 http://www.adamsmith.org/
60 http://www.ncee.org/
61 http://www.smf.co.uk/
62 http://www.ipcc.ch/
63 http://unfccc.int/kyoto_protocol/items/3145.php
64 http://www.copenhagenclimatecouncil.com/
65 http://www.unesco.org/es/education-for-sustainable-development/decade-of-esd/
66 http://www.cis.es/cis/opencms/ES/2_barometros/
67 http://www.mercosur.org.uy/
68 http://www.comunidadandina.org/
69 http://www.alianzabolivariana.org/
70 http://www.pptunasur.com/ En la actualidad son ya países miembros: Argentina, Brasil, Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador, Guyana, Paraguay, Perú, Surinam, Uruguay y Venezuela.
71 http://www.forumsocialmundial.org.br
72 http://www.un.org/es/law/
73 Sobre este tema de Mayo del 68 es interesante el libro de Kristin ROSS, "Mayo del 68 y sus vidas posteriores. Ensayo contra la despolitización de la memoria". Madrid, Acuarela. Un estudio de las estrategias con las que en los últimos cuarenta años se vienen reinterpretando y manipulando ideológicamente los tumultos políticos de finales de la década de los sesenta.
74 http://ec.europa.eu/education/archive/citizen/citiz_en.html
75 http://www.hegoa.ehu.es/
76 http://www.youtube.com/
77 http://www.tu.tv/
78 http://www.dailymotion.com
79 En esta línea de debate ya contamos con la Declaración Universal sobre el Genoma Humano y los Derechos Humanos, aprobada el 11 de noviembre de 1997 por la Conferencia General de la UNESCO, en su 29ª reunión, por unanimidad y por aclamación. Constituye el primer instrumento universal en el campo de la biología. http://portal.unesco.org
80 http://www.unesco.org/science/wcs/esp/declaracion_s.htm
81 Ley que siempre se divulgó con ese nombre, Ley General de Educación, pero que en realidad se aprobó con una denominación más amplia: Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa01c-Torres.html (BOE, 6 de Agosto de 1970). Fue precisamente esa segunda parte del título la que el Gobierno de la Dictadura presidida por el Generalísimo Franco optó por "olvidar". Fue la falta de financiación la que convirtió en papel mojado las medidas de mayor alcance de la ley.
82 La primera solicitud de admisión por parte del Estado español se realiza el 9 de febrero de 1962, pero

dado que en esa fecha todavía era una Dictadura no será admitido como miembro (aunque sí se acabará por establecer algún acuerdo comercial preferencial a partir de 1970). Con la llegada de la democracia, a partir de 1976, el nuevo Gobierno va a ratificar, entre otros, los Pactos Internacionales de Derechos civiles, económicos y culturales de las Naciones Unidas, y a firmar el Convenio Europeo para la protección de los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales, requisitos que el nuevo marco europeo le exigía. El 12 de Junio de 1985, será la fecha de la firma del Acta de Adhesión de España a la Comunidad Europea.

83 Las críticas contra este texto por parte de las izquierdas europeas y de los movimientos sociales progresistas se basaban en que los países se veían obligados a realizar demasiadas cesiones de soberanía. Que se centralizan demasiados asuntos y, por tanto, se llevan a cabo grandes recortes en los niveles de participación democrática de la ciudadanía. Que se asegura el neoliberalismo como filosofía económica de la Unión Europea, contribuyendo a una mayor privatización de los servicios públicos. La filosofía de la competitividad se impone a la de la solidaridad. Se subraya, asimismo, lo farragoso de su redacción, lo que le convierte en un documento demasiado ambiguo, dotando de un excesivo poder de interpretación a quien en cada momento está al frente de la Unión Europea.

84 http://europa.eu/lisbon_treaty/full_text/index_es.htm

85 http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/vocational_training/c11015b_es.htm

86 http://www.cedefop.europa.eu

87 http://europa.eu/scadplus/leg/es/s19002.htm

88 http://www.europass.cedefop.europa.eu

89 Parlamento Europeo. Consejo Europeo de Lisboa, 23 – 24 de Marzo de 2000. Conclusiones de la Presidencia. http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm

90 http://www.crue.org/espacioeuropeo/pEuropaDocumentosClave.html

91 http://www.aneca.es/

92 http://www.pisa.oecd.org

93 http://www.iea.nl/

94 http://www.ets.org

95 http://iccs.acer.edu.au/index.php?page=initial-findings

96 Sus evaluaciones atienden a la compresión lectora pero no a la capacidad y calidad de la escritura, ni a la capacidad de expresarse y de razonar; sólo a la lectura, entre otras razones, porque es muy difícil establecer una prueba de evaluación teniendo en cuenta las peculiaridades de la escritura en cada idioma, como por ejemplo la distinción entre idiomas que se caracterizan por sistemas ideográficos, fonéticos (silábicos, alfabéticos) y lenguas de señas.

97 http://www.g8italia2009.it/G8/Home/G8-G8_Layout_locale-1199882116809_Atti.htm

98 http://www.uscib.org/index.asp?documentID=3484 (Consultada el 15 de enero de 2010).

99 http://www.iso.org/iso/home.htm

CAPÍTULO II

La finalidad de los contenidos escolares. Intervenciones curriculares inadecuadas

El siglo XX, en general, podemos denominarlo como el siglo del reconocimiento de los Derechos Humanos y de los Derechos de los Pueblos. Los avances son espectaculares y la educación también ha sabido aportar su granito de arena a estas luchas y conquistas sociales. Las propuestas de coeducación, de Educación Infantil, de la escuela inclusiva, de una educación antirracista lograron avances muy notables y, estoy convencido, que sin vuelta atrás. En el momento presente es difícilmente imaginable pensar en un retroceso social de estas conquistas, dada la solidez de las luchas reivindicativas llevadas a cabo y que continúan en la actualidad. Tampoco podemos ignorar la vigilancia a la que son sometidas estas prácticas por numerosos colectivos y organizaciones sociales, profesionales y políticas. No quiero con ello decir que estas metas de una auténtica igualdad de derechos ya están logradas y aseguradas, ni mucho menos, pero sí subrayar la importancia de este tipo de logros a lo largo del siglo XX y del XXI y, muy especialmente, la necesidad de no perder la memoria; no olvidar mediante qué tipo de luchas sociales se fueron conquistando y se van consolidando estos derechos y logros.

Si opto por destacar lo positivo es porque, de este modo, podemos recobrar nuevos bríos para continuar luchando en el presente, especialmente ahora que desde discursos pseudoprogresistas o claramente conservadores, más o menos explícitos, se argumenta que no se avanza nada o, incluso, que vamos a peor. Reconocer los avances, además de poner de manifiesto algo objetivo, ayuda a insuflar más ánimos entre quienes se incorporan a estas luchas, incentiva las formas de análisis y de evaluación de los logros y de los obstáculos presentes en el camino. Ser conscientes de este tipo de informaciones sirve para incrementar la presión e infundir esperanza en las luchas sociales para corregir los déficit del momento presente en el ejercicio de los Derechos Humanos.

La sensibilización hacia estos temas es de tal grado que hasta el Parlamento Europeo y el Consejo de Europa designaron el año 2007 como el Año europeo de la igualdad de oportunidades para todas las personas y, a continuación, el

2008 como el Año Europeo del Diálogo Intercultural [1].

La democracia ya se ve como el modelo político más justo con el que organizar la vida social de las personas, instituciones y el gobierno de los pueblos, y por tanto también del sistema educativo.

> "Nos corresponde a nosotros, como educadores, mostrar a nuestros estudiantes la belleza y el interés de una vida abierta al mundo entero, mostrarles que, después de todo, hay más alegría en el tipo de ciudadanía que cuestiona que en la que simplemente aplaude, más fascinación en el estudio de los seres humanos en toda su real variedad y complejidad que en la celosa búsqueda de estereotipos superficiales, que existe más amor y amistad verdaderos en la vida del cuestionamiento y de la autonomía que en la de la sumisión a la autoridad. Es mejor que les mostremos esto, o el futuro de la democracia en el mundo lucirá muy sombrío".
>
> (Martha C. NUSSBAUM, 2005, pág. 115.)

No obstante, este optimismo no puede servir como coartada para ignorar u ocultar las dificultades del presente. Así, por ejemplo, en nuestro contexto, el último informe descriptivo realizado por la Fundación Secretariado Gitano (FSG), en colaboración con el Centro de Investigación y Documentación Educativa (Ministerio de Educación y Ciencia) y el Instituto de la Mujer (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales), con la finalidad de obtener un diagnóstico sobre la situación educativa de las niñas y niños gitanos en la etapa de educación secundaria obligatoria, y la identificación de las variables que están facilitando o dificultando un proceso normalizado de este alumnado en igualdad de condiciones con el resto de compañeros y compañeras no gitanos, presenta resultados realmente descorazonadores, al tiempo que deben servir como denuncia para exigir una corrección urgente [2]. El 80% de los alumnos gitanos que comienza la Educación Secundaria Obligatoria abandona sus estudios antes de concluir esta etapa, y en el caso de las niñas la mayoría dejan el colegio en el paso de Primaria a Secundaria, mientras que los niños lo hacen unos cursos más tarde.

Es de destacar que ya se ha logrado una normalización en el acceso a las instituciones escolares por parte de la población gitana, pero los índices de fracaso escolar son todavía demasiado llamativos.

Resultados, no tan escandalosos, pero también muy preocupantes y que continúan denunciando que estamos lejos de tener un sistema educativo justo, son las cifras de fracaso escolar. Una vez más, estas cifras siguen poniendo de manifiesto que las clases sociales bajas y medias bajas son las que salen peor paradas. Son las niñas y niños de estos colectivos quienes, además, cada vez se concentran más exclusivamente en centros escolares públicos e, incluso dentro de este sector, en aquellos ubicados en las barriadas socialmente más desfavorecidas, lo que ya, peligrosamente, va camino de convertirse en centros

guetos.

La principal meta de nuestra sociedad en este momento es la de llegar a construir también en y desde el sistema educativo un mundo en el que las diferencias sean plenamente compatibles con su reconocimiento, con la existencia de una justicia verdaderamente redistributiva y con la igualdad de derechos y de oportunidades. Todo ello bajo el paraguas y la vigilancia de esas Convenciones Internacionales garantes de los Derechos Humanos.

Una vez que ya no es admisible achacar los éxitos y fracasos escolares a problemas en la estructura de los genes, ni a los dones otorgados por alguna divinidad, ni a la situación de los astros en el firmamento en el momento del nacimiento o a cualquier otra explicación irracional (en la que se asume como implícito que las personas no tenemos en nuestras manos el control sobre los asuntos humanos), uno de los retos más importantes de los actuales sistemas educativos es el de contribuir a asegurar el éxito escolar. El fracaso escolar, al menos en las etapas obligatorias del sistema, es siempre manifestación y denuncia de la existencia de una sociedad injusta. La lucha por la justicia exige un compromiso ineludible con el alumnado procedente de situaciones y grupos sociales desfavorecidos social, cultural y económicamente. Obliga a garantizar una educación apropiada a cada estudiante en particular, con independencia de sus capacidades intelectuales, modalidades de inteligencia, estilos de aprendizaje, capaci-dades físicas y sensoriales, de sus creencias religiosas y culturales, de su etnia, sexualidad, género y clase social.

Desde mi perspectiva, plantearse el tema de la justicia e igualdad de oportunidades en el sistema educativo pasa por analizar y evaluar el grado en que el currículum escolar y los modelos de organización de la vida en los centros escolares son respetuosos con las distintas idiosincrasias de los colectivos y personas que tienen que convivir en esa institución. Exige estar atentos a la manera en que los modos de funcionamiento que rigen en su interior asumen el modelo de una ciudadanía responsable, que tiene derechos y deberes (no sólo deberes impuestos sin su consentimiento).

El sistema educativo, en los últimos años, viene tomando algunas medidas para atender a la diversidad, como, por ejemplo, la creación de grupos de diversificación curricular, de refuerzo educativo, adaptaciones curriculares, programas de educación compensatoria, programas de garantía social, incremento de la optatividad, desdobles de aulas, etc. Sin embargo, este tipo de medidas resultan insuficientes si, además, no se revisan los contenidos obligatorios de los distintos niveles del sistema educativo, las metodologías y recursos dominantes en las aulas y, en consecuencia, la formación inicial y las políticas y programas de actualización del profesorado en ejercicio. Ser docente conlleva la exigen-cia de estar continuamente perfeccionándose en el diseño,

desarrollo y evaluación de proyectos curriculares, tener posibilidades de implicarse en propuestas de innovación curricular, de comprometerse con propuestas de trabajo en las aulas eficientes con la diversidad cultural y con las diferencias grupales e individuales.

Pero, además, es muy urgente repensar ese conocimiento que las instituciones escolares consideran básico, y que muy pocas personas acostumbran a cuestionarse. Es preciso tener muy presente quién, cómo y por qué se seleccionan esos contenidos y no otros.

La diversidad del alumnado actual no encaja nada bien en unas instituciones escolares pensadas para uniformizar y para imponer un canon cultural que pocas personas acostumbran a poner en cuestión, entre otras cosas, porque tampoco este tipo de debates son estimulados por las Administraciones Educativas de turno. Sin embargo, en el escenario social de fondo en el que los centros escolares se ubican, las revoluciones políticas, sociales, culturales, económicas y labora-les se suceden a un ritmo vertiginoso, algo que está provocando grados importantes de desconcierto en muchos colectivos y grupos sociales y, por supuesto, entre el profesorado.

Esta desorientación se pone de manifiesto cada vez con más facilidad en la medida en que, día a día, hay mayor diversidad de estudiantes en las aulas, y ni los currícula obligatorios ni los materiales curriculares los toman en consideración. Conviene ser conscientes de que en el sistema educativo actual son muchas las alumnas y alumnos que no se sienten reconocidos en las aulas, entre otras cosas porque los grupos sociales, culturales, lingüísticos y étnicos a los que pertenecen no existen en los contenidos culturales que allí se trabajan, ni tampoco en los recursos didácticos con los que realizan sus tareas escolares. No es infrecuente tampoco que, si alguna vez aparecen algunos datos sobre ellos, no se sientan reconocidos porque, o bien se basan en informaciones distorsionadas o, lo que suele ser más frecuente, se recurre a noticias, dibujos y fotos que les ridiculizan o desvalorizan [3] (Jurjo TORRES, 2006, cap. IV). ¿Sabrían las alumnas y alumnos nacidos en España enumerar diez logros importantes de países del continente africano, o de Asia, o de Oceanía?

Construir un sistema educativo justo y respetuoso con la diversidad, comprometido con proyectos curriculares antidiscriminación obliga, entre otras medidas, a prestar mucha atención a las políticas de recursos didácticos, de materiales curriculares, para que no funcionen cual Caballos de Troya, cuyos contenidos ni docentes, ni estudiantes, ni sus familias aceptarían si fuesen conscientes de la manipulaciones, errores y sesgos que esconden en su interior.

Intervenciones curriculares inadecuadas

La instituciones escolares son un elemento más en la producción y

reproducción de discursos discriminatorios; pero, en la medida en que esta institución tiene el encargo social de educar, puede y debe desempeñar un papel mucho más activo como espacio de resistencia y denuncia de los discursos y prácticas que en el mundo de hoy y, en concreto, dentro de sus muros continúan a legitimar prácticas de marginación.

En educación no es raro encontrarse con docentes que manifiestan que queriendo a sus estudiantes todo se arregla; sin profundizar algo más en ese tipo de manifestaciones que pueden incluso resultar muy opresivas para las personas destinatarias de ese cariño, pues muchas formas de colonización y de opresión se realizan bajo la rúbrica del amor. Los expedientes de muchas de las personas ahorcadas y quemadas en las hogueras de la Santa Inquisición aluden al amor de los torturadores. Obviamente en ningún momento pretendo sugerir que docentes e inquisidores hacen lo mismo, mas sí me parece oportuno este ejemplo para demostrar lo insuficiente de determinadas conductas realizadas con las mejores intenciones. Como subraya Lilia I. BARTOLOMÉ (2007, pág. 29), hasta el amor tiene dimensiones políticas e ideológicas. Existen comportamientos de condescendencia y muy amorosos que traducen y avalan situaciones racistas y de opresión, por ejemplo, tratando de no preocupar a ese alumnado con análisis de las injusticias de las que son víctimas, tanto ellos como sus familias, en su vida cotidiana; procurando desviar sus miradas de las maneras en la que son víctimas y de las razones por las que les toca llevar la peor parte.

No proporcionar el acceso del alumnado a determinada información que puede resultar "dolorosa" dificulta el desarrollo de destrezas y procedimientos que les permitirían comprender sus realidades y, lo que es muy importante, de los modos de hacerles frente. El profesorado precisa "entender las ideologías y las prácticas opresoras, mas no de un modo derrotista o pesimista" (Lilia I. BARTOLOMÉ, 2007, pág. 30). Todo lo contrario, con una mirada histórica de mayor alcance que permita ver que siempre en el pasado otros colectivos sociales marginados se rebelaron contra las situaciones de injusticia que soportaban y tuvieron éxito. Educar en y para la esperanza obliga a recuperar la memoria de las luchas sociales a través de las que se hizo frente a las situaciones de exclusión y dominación.

Un elocuente texto de Edward W. SAID nos alerta de modo convincente del poder de los discursos con los que solemos entrar en contacto:

> "Si alguien lee un libro que afirma que los leones son fieros y se encuentra con un león fiero (naturalmente, estoy simplificando), lo más probable es que se anime a leer más libros del mismo autor y los crea. Pero si además, el libro del león le instruye sobre cómo tratar a un león fiero y las instrucciones funcionan perfectamente, entonces el autor no sólo adquirirá una gran credibilidad, sino que se verá impulsado a escribir otras obras. Existe una compleja dialéctica de reforzamiento por la cual las experiencias de los lectores con la realidad se determinan según lo que han leído, y esto a su vez influye en que los escritores traten temas definidos previamente por las experiencias

de los lectores. Un libro que explique cómo manejar a un fiero león puede, así, dar lugar a una serie de libros que traten temas tales como la fiereza de los leones, los orígenes de la fiereza, etc. De modo similar, a medida que el centro de atención del texto se va concretando más —ya no son los leones, sino su fiereza— podremos esperar que los modos recomendados para manejar la fiereza de un león, de hecho, incrementarán su fiereza y le forzarán a ser fiero, ya que eso es lo que es, y ya que eso es lo que, en esencia, sabemos nosotros o sólo podemos saber sobre él.

Un texto que pretenda incluir conocimientos sobre la realidad y que surja de circunstancias similares a las que acabo de describir no es fácil de desechar pues se valora por su competencia. La autoridad de los eruditos, de las instituciones y de los gobiernos puede añadírsele y rodearlo con una aureola de prestigio todavía mayor que su garantía de éxito práctico; y, lo que es más grave, este género de textos puede crear no sólo un conocimiento, sino también la realidad que parece describir. Con el tiempo, este conocimiento y esta realidad dan lugar a una tradición, o lo que Michel Foucault llama un discurso; la presencia y el peso específico de esta tradición, más que la originalidad de su autor, son realmente los responsables de los textos producidos a partir de ella".

(Edward W. SAID, 1990, págs. 123-124.)

Las instituciones escolares son uno de los primeros espacios en los que la mayoría del alumnado va a tomar contacto y a trabajar con libros informativos que van a tratar de explicarle el mundo. Pero en este espacio, no podemos ignorar el privilegio informativo de los libros de texto, teniendo prácticamente la exclusiva en el poder de decir; hablando desde una posición de autoridad tan importante en la que, incluso, la autoría de la información pasa a ser algo completamente secundario. Lo dice el libro de texto y eso ya es suficiente, al menos para un gran porcentaje de estudiantes y profesorado. El alumnado, en la mayoría de los casos, ignora quien elaboró la información que se le impone como "dogma", sin derecho de réplica. Información que le es ofrecida como verdad indiscutible; sin la sospecha de una posible divulgación deformante.

Los libros de texto seleccionan, organizan e interpretan las informaciones para presentarlas como las verdades objetivas, neutrales, o sea, como el conocimiento y la verdad oficial. Muy rara vez se facilitan informaciones, interpretaciones o bibliografía que cuestione aquella por la que se opta en el manual.

Los materiales curriculares no vehiculan únicamente discursos informativos, sino discursos didácticos que combinan el rigor de las descripciones y explicaciones demostrativas típicas de los trabajos científicos, conjuntamente con modalidades de divulgación basadas en la exposición, presentación de ejemplificaciones y realización de tareas escolares que hagan comprensible esos datos de un modo adecuado al alumnado concreto que se encuentra en el aula. Se trata de enseñar unos contenidos específicos por parte de una autoridad en la materia de que se trate a quien los ignora.

El peligro está en convertir esta acción educadora en un acto de propaganda o de adoctrinamiento, tanto sea de un modo consciente (lo cual sería la manifestación de un acto inmoral e, incluso, podría considerarse como delictivo, por tratarse de una audiencia cautiva) como involuntario (sin que el propio

profesorado tenga consciencia del sesgo de las fuentes y ejemplos con los que está trabajando).

Explicar algo con sencillez, de un modo adecuado a las capacidades del alumnado, en función de su nivel de desarrollo y de formación, si no se revisan bien esos materiales curriculares, puede facilitar importantes deformaciones de ese mismo conocimiento e información.

El conocimiento científico sabemos que puede ser manipulado, unas veces con una clara intencionalidad política o para favorecer determinados intereses privados, pero otras veces sin que ese fuera el objetivo explícito de quienes lo construyeron. Este último caso puede ser el resultado, por ejemplo, de no tomar en consideración determinadas variables, fuentes de datos, metodologías de investigación, etc. Si esto pasa con los discursos científicos, por definición mucho más rigurosos y precisos, la amenaza de distorsión es mayor en el caso de los libros de texto, que dominados por el afán de divulgación corren el riesgo de caer en los mismos errores de los medios de comunicación de masas.

Cuando se hacen análisis sobre la calidad de la información que vehiculan los libros de texto con mayor presencia en los centros escolares en nuestra sociedad, es fácil detectar hasta nueve tipos de sesgos en los textos con los que se habla de la realidad al alumnado. Distorsiones informativas que dan lugar a otras tantas estrategias curriculares que considero son incorrectas y que, por lo tanto, conviene superar (Cuadro 2.1).

1. Segregación

Esta modalidad de intervención se manifiesta con una contundente visibilidad cuando se opta por agrupamientos, contenidos y tareas escolares diferenciadas en función del sexo, clase social, etnia y capacidades del alumnado. Es una de las formas más antiguas de educación segregadora.

Se corresponde con sociedades en las que los distintos grupos y clases sociales, etnias y sexos se escolarizan en instituciones diferentes o en aulas segregadas, así como también según las capacidades de cada una de esas personas. Cada uno de estos colectivos se educa en espacios idiosincrásicos, sin contacto con los demás, e incluso en algunos momentos de la historia cursando asignaturas diferentes.

Cuadro 2.1. Intervenciones curriculares inadecuadas

• SEGREGACIÓN

Agrupamientos y contenidos escolares por:
— Sexo
— Etnia

— Clase social
— Capacidades

- EXCLUSIÓN

— Culturas silenciadas

- DESCONEXIÓN

— "El día de ..."
— Asignaturización

- TERGIVERSACIÓN

— Naturalización
— Estrategia "Ni ... Ni"

- PSICOLOGIZACIÓN

- PATERNALISMO-PSEUDOTOLERANCIA

— Tratamiento "Benetton"

- INFANTILIZACIÓN

— Walt Disneyzación
— Currículum de turistas

- COMO REALIDAD AJENA O EXTRAÑA

— Escepticismo normativo

- PRESENTISMO–SIN HISTORIA

Agrupamientos y contenidos escolares por sexos

Los discursos sobre la inferioridad de la mujer elaborados desde la filosofía, teología y otras ciencias como la biología y la psicología se han utilizado para explicar tanto la negación del acceso a las instituciones escolares, especialmente las universitarias, como su segregación en los niveles más elementales del sistema educativo.

Jean Jacques ROUSSEAU, uno de los pioneros de la educación moderna, en su obra Emilio, o De la educación (1762), es contundente a la hora de apostar por una educación diferenciada para niñas y niños, dado que tendrán funciones diferentes en el mundo adulto. La educación de la mujer tendría como meta prepararle para desempeñar un papel de madre y esposa, subordinada al marido.

Pero muy pronto se dejan oír otras voces denunciando cómo ese tipo de educación roussoniana atenta gravemente contra las mujeres. La escritora y filósofa británica Mary WOLLSTONECRAFT (1759-1797), una de las pioneras del pensamiento feminista estará entre las personalidades que apostará por la coeducación. En 1792, en su obra Vindicación de los derechos de la mujer (1994), se enfrenta a los filósofos y políticos del momento que abogaban por la segregación e incluso la negación de la educación a las mujeres. En esta obra

denuncia la educación que se daba a las mujeres porque las hacía "más artificiales y débiles de carácter de lo que de otra forma podrían haber sido"; y sostiene que como seres humanos deben tener los mismos derechos que los hombres. Es por ello que propondrá a los Estados que diseñen un sistema nacional de enseñanza primaria gratuita y de asistencia obligatoria para ambos sexos; en el que niñas y niños estudien iguales contenidos y en las mismas instituciones.

Doña Emilia PARDO BAZÁN, se apuntará también a esta misma lucha y, como consejera de Instrucción Pública, en una ponencia, "La educación del hombre y la de la mujer. Sus relaciones y diferencias", que presenta en el Congreso Pedagógico Hispano-Portugués-Americano de 1892, celebrado en Madrid, denuncia de modo contundente el carácter constreñido de la educación que venía otorgándose a las mujeres. "No puede, en rigor, la educación actual de la mujer llamarse tal educación, sino doma, pues se propone por fin la obediencia, la pasividad y la sumisión" (Emilia PARDO BAZÁN, 2006, pág. 105). La propuesta que defiende es la coeducación a todos los niveles, con objeto de superar la división de funcio-nes asignadas al hombre y a la mujer.

Es en la Segunda República, cuando la coeducación fue admitida y considerada necesaria, aunque sólo se llegará a implantar en una minoría de centros. El levantamiento militar de 1936 que encabeza Franco y la dictadura que instaura en el Estado español, avalada por una Iglesia de corte fundamentalista, impondrá la prohibición de la escolarización conjunta de niños y niñas en los niveles de educación primaria y bachillerato. Habrá que esperar hasta la Ley General de Educación de 1970 para ver anulado este tipo de prohibición.

Es interesante la constatación de que los países europeos en los que el catolicismo tiene mayor peso, por ejemplo, Italia, Portugal, España y Bélgica, esperarán hasta el siglo XX para comenzar a asumir la viabilidad de la escuela mixta. En ese siglo, al igual que en el presente, la línea argumental para seguir defendiendo una educación segregada para los distintos sexos, se circunscribe casi exclusivamente a razones religiosas y morales. Es por ello que, en la actualidad, las instituciones que siguen separando a las niñas de los niños son los colegios de organizaciones como el Opus Dei o los Legionarios de Cristo. Organizaciones en las que, de esta manera, se vulnera el Art. 14 de la Constitución Española que proclama el derecho a la igualdad y a la no discriminación por razón de sexo.

La apuesta por esta modalidad de agrupamiento segregado, en realidad se apoyaba en un implícito moralista, obsesionado con las relaciones sexuales y las conductas de pecado. Segregar en espacios diferentes a chicas y a chicos comportaba evitar situaciones de pecado, las tentaciones típicas de las relaciones entre chicas y chicos, según las autoridades eclesiásticas. En el fondo, esta

modalidad segregadora se apoyaba en un implícito falso: que todos los seres humanos somos heterosexuales. Pero, la realidad es que en los centros escolares hay muchos chicos que no sienten ninguna atracción física hacia las chicas y, al contrario, chicas que prefieren y desean a otras iguales a ellas.

> Tampoco podemos ignorar que en las últimas décadas algunos sectores del feminismo, especialmente de corte conservador y, en nuestro contexto, ligado a organizaciones como el Opus Dei, proponen una educación segregada para las niñas, con el fin de ayudarles a reforzar su autoestima y empoderarlas. En la actualidad, los discursos que estas organizaciones religiosas acostumbran a hacer públicos tratan de evitar sus obsesiones por la sexualidad y la castidad y, en consecuencia pasan a adquirir un tono más atractivo, con mayor apariencia de cientificidad, cayendo en un absolutismo psicologicista. Buscan por todos los medios datos sobre los distintos ritmos del desarrollo psicológico entre hombres y mujeres, sobre la evolución diferencial de sus capacidades intelectuales, sus inteligencias dominantes, intereses específicos, etc., para, seguidamente, defender modelos de educación diferentes para cada sexo. Sin embargo, este tipo de líneas de acción segregadoras lo que hacen es olvidar los argumentos que movilizaron a todos los grupos feministas y movimientos sociales progresistas a lo largo del siglo XX para reclamar un modelo escolar basado en la coeducación.
>
> No obstante, lo que nos vienen diciendo todos los datos empíricos es que en las instituciones escolares mixtas las chicas tienen los mejores resultados académicos. Cuando se analiza el éxito escolar tanto desde una perspectiva de clase social, como de etnia, las chicas siempre obtienen mejores resultados que los chicos.

Tengamos presente que uno de los logros del feminismo fue la creación y difusión de discursos y prácticas tendentes a resituar a las mujeres como personas con iguales derechos a los hombres. Su éxito, a la vista está, es impresionante. Sin embargo, esta prioridad dada a los discursos sobre el género, sobre el rol de las mujeres y de las razones para su sometimiento y opresión, no fue acompañada de la revisión de los asignados a la masculinidad.

La ideología patriarcal que acompaña a los modelos de masculinidad-machista dominantes fuerza, en muchas ocasiones, a los chicos a adoptar roles y conductas que entran en contradicción con los discursos más actuales sobre los Derechos Humanos, la democracia y la ciudadanía.

En numerosas ocasiones los chicos se ven sometidos a un fuerte estrés para adecuar sus patrones de conducta a las exigencias machistas que, en muchas ocasiones imponen autoritaria y agresivamente algunos chicos más marginales (incluso con el estímulo y complicidad de alguna chicas de ese mismo entorno) con los que se ven obligados a convivir. Situación más frecuente de lo que puede parecer cuando observamos centros escolares públicos que recogen a alumnado proveniente de clases medias bajas y más desfavorecidas. Una cultura machista, aún residual en esos entornos, trata de forzarles a modelos de socialización en el que el medio afectivo y emocional no tiene cabida, pues se considera un obstáculo para probar el grado de hombría de cada niño y adolescente.

Una educación comprometida con los derechos humanos y la justicia social obliga a revisar con el alumnado los modelos de masculinidad dominantes en el entorno, las expectativas y estereotipos que condicionan sus opciones conductuales y sus interacciones tanto con compañeros como con las chicas, en general. Exige al profesorado incluir entre sus objetivos la preocupación por los modelos y situaciones que imponen estereotipos de masculinidad trasnochados, así como por la vigencia de modelos homofóbicos en los contenidos, tareas e interrelaciones escolares y sociales.

Los centros escolares son espacios privilegiados para hacer frente también en ellos a la reconstrucción de los modelos de género, siendo conscientes de que en esta tarea las dimensiones clase social, la etnia y la religión desempeñan un papel muy importante.

> Los discursos filosóficos y científicos ya hace años que concluyeron que no hay razones para la segregación en una sociedad verdaderamente democrática y respetuosa con los Derechos Humanos. La coeducación es, por tanto, una medida imprescindible de cara a garantizar una auténtica igualdad de oportunidades para ambos sexos. Coeducar es la manera de aprender a convivir personas de distinto sexo y educar en la igualdad y el respeto a las diferencias.

Agrupamientos y contenidos escolares por etnias

Otra iniciativa segregadora, pero en este caso racista, es cuando el criterio al que se recurre para decidir los espacios donde escolarizar al alumnado se realiza sobre la base de su origen étnico. En nuestro contexto, para no repetir errores del pasado, conviene no olvidar la experiencia de las denominadas "Escuelas Puente". En 1978, con la recuperación de la democracia, a raíz de un convenio entre el Ministerio de Educación y Ciencia y el Apostolado Gitano, un organismo ligado a la Iglesia Católica, se crean una serie de unidades escolares a lo largo de todo el Estado español, con la finalidad de preparar a niñas y niños gitanos para ingresar en los centros escolares ordinarios; cuando estuviesen capacitados pasarían a los centros escolares de la red pública. Se trataba, según consta en dicho convenio, de "una acción especial en orden a integrarlos en centros de enseñanza en igualdad de derechos con el resto de los españoles, eliminando toda consideración y tratamiento discriminatorio".

Las luchas reivindicativas de las comunidades y asociaciones gitanas, denunciando su marginación y exigiendo sus derechos como ciudadanos y ciudadanas, así como el activo trabajo de diversos movimientos de renovación pedagógica, sindicatos y partidos políticos de izquierdas lograron poner fin a esta modalidad marginal de escolarización y, por consiguiente, apostar por la integración del alumnado gitano en los mismos centros y aulas que los destinados al resto de la población.

El proyecto de las Escuelas Puente se mantuvo en vigor hasta 1986, momento

en el que entra en vigor la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE), (BOE de 4 de Julio de 1985), que desarrollando el Artículo 27 de la Constitución Española, sobre el derecho a la educación, no permitía este tipo de opción segregadora. Recordemos que, ya en el Preámbulo de dicha Ley, se reconoce el incumplimiento de este derecho constitucional: "por las insuficiencias de su desarrollo económico y los avatares de su desarrollo político, en diversas épocas, el Estado hizo dejación de sus responsabilidades en este ámbito, abandonándolas en manos de particulares o de instituciones privadas, en aras del llamado principio de subsidiariedad. Así, hasta tiempos recientes, la educación fue más privilegio de pocos que derecho de todos".

A partir de ese momento, las medidas de apoyo a los miembros de esta etnia pasan a circunscribirse a los Programas de Educación Compensatoria, pero dentro del marco de los propios centros escolares de educación infantil y primaria.

Ya más próximo en el tiempo, podemos considerar como iniciativa segregadora, clasista y racista, lo que en algunas Comunidades Autónomas, por ejemplo, en la de Madrid, se denominan como "aulas de enlace". Aulas creadas con la finalidad de facilitar y acelerar el aprendizaje del idioma castellano al alumnado extranjero y lograr que "se incorpore al entorno escolar y social en el menor tiempo y en las mejores condiciones posibles" (Consejería de Educación, Dirección del Área Territorial de Madrid Oeste: Instrucciones Generales de la Viceconsejería de Educación de la Comunidad Autónoma de Madrid para el curso 2003-2004). Los destinatarios de este programa son los alumnos y alumnas del segundo y tercer ciclo de Educación Primaria y los de Educación Secundaria Obligatoria que se escolaricen en centros sostenidos con fondos públicos.

Esta legislación, que requiere de un seguimiento muy de cerca por parte de la Administración, en principio se implanta con la finalidad de mejorar la integración del alumnado, pero su propia redacción deja márgenes suficientemente amplios como para permitir abusos segregadores, clasistas y racistas. Así, por ejemplo, en la Instrucción 4, apartado C, se concreta un compromiso que es demasiado ambiguo: La "aceptación del Centro para escolarizar de modo ordinario al alumnado del Aula de Enlace cuando finalice su permanencia en la misma, siempre que exista disponibilidad de plazas". No obstante, para un centro concertado es muy fácil aducir que no existe tal disponibilidad y forzar así a la red pública a acoger a este alumnado.

De igual manera, aunque la legislación vigente exige que tales aulas permitan la convivencia de este grupo de estudiantes extranjeros con el resto del alumnado escolarizado en las aulas ordinarias del centro, integrándolos, por ejemplo, en las materias de Educación física y Educación Artística, la realidad es completamente diferente en muchos de los colegios concertados. Existen incluso

algunos centros concertados que ofrecen estas aulas en otros edificios diferentes a los del colegio principal. En el fondo, lo que hacen este tipo de centros es aprovecharse de las generosas subvenciones que ofrece la Administración de la Comunidad Autónoma de Madrid, a la par que aparentan no discriminar al alumnado en función de su origen étnico.

En la actualidad, esta dualización del sistema educativo, o "apartheid académico", es muy palpable si consideramos dónde están escolarizadas determinado tipo de poblaciones. Son contundentes los estudios e informes que vienen subrayando insistentemente que la escolarización mayoritaria del alumnado inmigrante se concentra en los centros escolares de titularidad pública. Los colegios privados y la mayoría de los concertados, mediante estrategias de lo más variado, vienen impidiendo la matriculación en sus aulas de niñas y niños de grupos sociales desfavorecidos, grupos étnicos sin poder y de personas con discapacidad. Algo que también denunció el Informe sobre "la escolarización del alumnado de origen inmigrante en España, elaborado por el Defensor del Pueblo (2003), y donde se nos ofrecen datos contundentes como el siguiente: "el 82,01% de los escolares procedentes de América Latina y el Caribe, África, Europa no comunitaria y Asia y Oceanía estudian en colegios públicos". Esta situación de clara segregación entre centros públicos y concertados "se mantiene, a veces de forma aún más marcada, en todas las Comunidades Autónomas", por lo que el Defensor del Pueblo no dudará en recomendar que, "dado que los centros privados/concertados se financian también con fondos públicos, las políticas educativas han de tender a la redistribución homogénea del alumnado de origen extranjero entre la red pública y la privada/concertada" (pág. 414).

No obstante, en nuestro contexto, como ya comentamos anteriormente, por ejemplo, en uno de los últimos informes descriptivos realizado por la Fundación Secretariado Gitano (FSG), en colaboración con el Centro de Investigación y Documentación Educativa (Ministerio de Educación y Ciencia) y el Instituto de la Mujer (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales), con la finalidad de obtener un diagnóstico sobre la situación educativa de las niñas y niños gitanos en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, y la identificación de las variables que están facilitando o dificultando un proceso normalizado de este alumnado en igualdad de condiciones con el resto de compañeros y compañeras no gitanos, los resultados son realmente descorazonadores, al tiempo que deben servir como denuncia de urgente corrección [4]. El 80% de los alumnos gitanos que comienzan la Educación Secundaria Obligatoria abandonan sus estudios antes de concluir esta etapa y en el caso de las niñas la mayoría dejan el colegio en el paso de primaria a secundaria, mientras que los niños lo hacen unos cursos más tarde.

Es de destacar que ya se ha logrado una normalización en el acceso a las instituciones escolares por parte de la población gitana, pero los índices de

fracaso escolar son demasiado llamativos.

Resultados, no tan escandalosos, pero también muy preocupantes y que continúan denunciando que estamos lejos de tener un sistema educativo justo, son las cifras de fracaso escolar. Una vez más, estas cifras siguen poniendo de manifiesto que las clases sociales bajas y medias bajas, son las que salen peor paradas. Son las niñas y niños de estos colectivos quienes, además, cada vez se concentran en lo que ya peligrosamente va camino de convertirse en centros escolares guetos.

Agrupamientos y contenidos escolares por clases sociales

Pero si analizamos la distribución del alumnado que no es extranjero, la agrupación atendiendo a la dimensión clase social sirve también para denunciar la existencia de segregación en el sistema educativo del Estado español. Esta es una de las modalidades de discriminación más antiguas en la historia de la educación y, lamentablemente, todavía mantiene plena actualidad. En este momento, los datos empíricos para evaluar su verdadero alcance siguen siendo tozudos. Los diversos informes publicados sobre las desigualdades en educación, continúan poniendo de manifiesto la existencia de un sistema educativo en el que la dimensión clase social desempeña un papel muy importante (Montserrat GRAÑERAS, Ricardo LAMELAS, Amalia SEGALERVA, Elena VÁZQUEZ, José Luís GORDO y Julia MOLINUEVO, 1998).

Esta opción clasista es una de las formas de discriminación de cuya existencia la ciudadanía no acostumbra a tener dudas. En este sentido, uno de los datos más obvios a la hora de confirmar la realidad de colegios dirigidos a las clases cultural y económicamente más poderosas es la existencia de colegios privados, en los que se exige a las familias una matrícula muy costosa. Aunque también es preciso incluir en este grupo a una buena parte de los centros escolares concertados, que no dudan en recurrir a estratagemas de la más variada índole para seleccionar a los niños y niñas de las familias de clases altas y medias altas y, obviamente, obstaculizar la entrada a quienes pertenecen a los sectores más populares (Jurjo TORRES, 2007). Los peligros de esta polarización clasista son tan amenazantes que, en muchas ciudades, ya casi se puede afirmar que las clases medias de renta media y baja, la clase trabajadora, inmigrantes pobres y población gitana son la población mayoritaria de los colegios públicos, mientras que las niñas y niños de la burguesía, pequeña burguesía y clase media profesional de renta alta son los que asisten a los centros privados y a una gran mayoría de los centros concertados con fondos públicos.

Agrupamientos y contenidos escolares por capacidades

Otra forma de educación segregadora es la que se realiza cuando se hacen

agrupamientos de estudiantes en función de sus capacidades intelectuales y físicas. Los centros de educación especial fueron hasta épocas muy recientes los reductos específicos en los que se venían escolarizando a las niñas y niños con discapacidades intelectuales, físicas, sensoriales y psíquicas. Estas instituciones acababan por servir para reforzar y legitimar aún más, si cabe, la exclusión social a la que se veían sometidas estas personas. Los estímulos educativos y las interacciones sociales en su interior solían ser muy pobres, de ahí que los avances en su educación fueran, por regla general, muy limitados.

La eficacia de las luchas sociales de muchos grupos de activistas contra este tipo de discriminación, que comenzaron a llevarse a cabo en los países anglosajones, fundamentalmente, desde finales de los sesenta y la década de los setenta, acabó por llegar también a nuestro territorio. A finales de los setenta, pero especialmente durante la década de los ochenta, distintas asociaciones de familiares de este tipo de alumnado, así como de profesionales de la educación que iban teniendo acceso a bibliografía e investigaciones relevantes sobre esta problemática, colectivos de renovación pedagógica, sindicatos y partidos políticos de izquierdas lograron que las legislaciones educativas de ese momento fueran facilitando la realidad de un sistema educativo más inclusivo.

Las reivindicaciones de estos grupos sociales insistían desde el primer momento en ir más allá de los discursos médicos y biológicos, para poner el énfasis en los modelos políticos y de sociedad vigentes. Sus luchas y discursos se basaban en concepciones que apostaban por otros modelos de justicia, en los que se atendiera a las dimensiones de reconocimiento, redistribución y de representación. Las interpretaciones sociopolíticas de la discapacidad ofrecieron una mayor claridad conceptual, así como otro vocabulario más respetuoso y facilitaron las reivindicaciones en esta línea (Len BARTON, 1998). Surgieron, de este modo, diversas teorías con explicaciones más pertinentes y adecuadas acerca del significado y de las posibilidades de las personas con discapacidades que sirvieron para apostar por modelos plenamente inclusivos, modelos emancipadores también a la hora de hablar y de trabajar en y desde las instituciones educativas.

Como afirma Colin BARNES (2006, pág. 349), "a diferencia de los enfoques investigadores tradicionales, los objetivos de la investigación emancipadora en discapacidad garantizan la generación y producción de conocimientos accesibles y significativos sobre las diversas estructuras —económicas, políticas, culturales y ambientales— que originaron y mantienen las múltiples privaciones con que se encuentra una gran parte de las personas con discapacidades y sus familias".

En la actualidad, la autosuficiencia tanto individual como colectiva de estas personas es lo que debe servir de estímulo para la apuesta y el compromiso con la educación inclusiva. Como resultado de estas dos últimas décadas en las que

ha habido un notable avance en cuanto a experiencias de educación en esta línea podemos decir que ya contamos con la primera generación de adolescentes que, en general, sabe relacionarse con personas con alguna discapacidad. Han estado conviviendo y trabajando con ellas en las aulas y todo el mundo ha obtenido beneficios. Las personas con discapacidad se han beneficiado de un entorno normalizado, mucho más rico en estímulos, y el resto de la población ha aprendido a ver a estas personas como compañeras y compañeros mucho más capaces de lo que imaginaban; han visto la tremenda injusticia de la que eran objeto en su vida cotidiana social y laboral.

No comprometerse en la lucha contra la segregación escolar equivale a aceptar y ser cómplices de que en algunos de esos espacios destinados a educar a las ciudadanas y ciudadanos más jóvenes, no todos gozan de idénticos derechos, y muchos, por tanto, tienen auténticos problemas de reconocimiento, de redistribución y de participación como igual, en pie de igualdad (Nancy FRASER, 2006, pág. 42).

Defender una educación pública democrática e integradora requiere un compromiso y acción política por parte de la sociedad y, por consiguiente, de la acción del Gobierno para corregir este tipo de disfunciones que se manifiestan en la organización y funcionamiento del sistema educativo.

2. Exclusión

Intervenciones curriculares favorecedoras de exclusión son aquellas en las que se ignoran culturas presentes en la sociedad; en las que podemos constatar en los materiales curriculares, bibliotecas y recursos educativos en general, que existen silencios muy significativos acerca de realidades que conforman nuestro mundo. Se elimina su presencia y sus voces y, de este modo, se facilita la reproducción de los discursos dominantes de corte racista, clasista, sexista, homófobos, etc.

No obstante, en algunos casos, es muy difícil eliminar la presencia de algunos colectivos sociales no bien considerados; en este caso, una táctica más suavizada de exclusión es la de no dar la palabra a los miembros de estos colectivos. Contabilicemos la enorme cantidad de textos escritos por occidentales sobre culturas ajenas, en las librerías españolas o en columnas de opinión en los medios de comunicación y comparémoslos con los de autoría árabe. El resultado es obvio, quienes interpretan la realidad, quienes hablan por los "otros" son los "nuestros".

Asimismo, en el mundo de hoy, dado el gran desarrollo de las comunicaciones, que hace más accesibles textos y alocuciones originarios de cualquier parte del planeta, otro procedimiento de exclusión es el de vigilar y censurar quienes pueden hablar y ser oídos. Supervisar y censurar las fuentes informativas,

reduciendo al silencio o manipulando a quien contradiga los discursos discriminatorios dominantes o, también, amplificando exageradamente a quienes de “los otros” coinciden con “nuestras” concepciones dominantes. Así, es más fácil tener acceso a las informaciones de personas de religión musulmana que se muestren críticas con sus gobiernos y políticas, que a quienes de esas creencias contradicen las ideas hegemónicas de los grandes medios de comunicación occidentales. En general, los únicos miembros de los colectivos etiquetados como “los otros” que tienen alguna probabilidad de hablar en los medios de comunicación de masas occidentales son quienes dicen lo que aquí gusta, quienes refuerzan las ideas estereotipadas dominantes, las presuposiciones compartidas.

Los otros son interpretados y, muy difícilmente, pueden defenderse cuando son malinterpretados. Algo que, además, va contra aprendizajes que, más o menos, una gran parte de la población fue aprendiendo en esta época donde los viajes son más frecuentes. Conviene tener en cuenta lo difícil que es para cualquier persona que visita otro país interpretar gran cantidad de conductas, costumbres y rutinas que son idiosincrásicas de las personas nativas. Obviamente, pasaremos muchos más apuros si además tales comportamientos son realizados por personas de colectivos marginados que los imaginarios dominantes definen como hostiles. Ser consciente de este tipo de fenómenos debería bastar para exigir una mayor presencia de esas voces tradicionalmente silenciadas en los medios de comunicación occidentales y, obviamente, en los materiales curriculares.

Sin embargo, en los libros de texto que circulan en las instituciones escolares del Estado español, las voces y representaciones de los “otros” son inexistentes o, en el mejor de los casos, una anécdota.

Culturas silenciadas

Este tipo de estrategias de omisión son aquellas a las que recurren los sistemas educativos que asumen un modelo de sociedad monocultural y, por lo tanto, reducen al silencio todas las demás realidades; puede que en algunos momentos se hable de los otros, pero siempre para acallarlos, no dejándoles hablar, y siempre representándolos según el imaginario del grupo hegemónico en la sociedad.

La inmensa mayoría de los libros de texto, todavía en la actualidad, siguen incorporando una filosofía de fondo que considera que en el mundo sólo existen hombres de raza blanca, de edad adulta, que viven en ciudades, están trabajando, son católicos, de clase media, heterosexuales, personas delgadas, sanas y robustas (ver Cuadro 2.2). Difícilmente en los contenidos de tales materiales curriculares podremos encontrar información sobre temas como: la

historia y la vida cotidiana de las mujeres, sus ámbitos de discriminación (el trabajo doméstico, la maternidad y el cuidado de la prole, la violencia contra las mujeres, la precarización laboral, el "techo de cristal", la prostitución); análisis de la historia de la infancia, y de lo que significa en nuestro mundo ser niñas, niños y adolescentes; tampoco se presta atención a las personas con minusvalías físicas y/o psíquicas, ni a las personas ancianas y enfermas; menos aún a las culturas gays, lesbianas y transexuales; ni a quienes viven en estructuras familiares diferentes a la tradicional. Asimismo, no acostumbran a reflejar las condiciones de vida de las personas en situación de desempleo y en estado de pobreza; de las personas asalariadas con bajos salarios y soportando pésimas condiciones de trabajo. No se analizan las situaciones de la gente que vive en los núcleos rurales de la agricultura y de la pesca. Las etnias oprimidas no aparecen, ni las culturas de las naciones colonizadas; así como tampoco todo el mundo de las personas inmigrantes y las situaciones de injusticia a las que suelen verse sometidas. Las concepciones dominantes acerca del ser humano y del mundo son las deriva-das de la religión católica o coherentes con esta cosmovisión (Jurjo TORRES, 2006, ver cap. IV).

Cuadro 2.2. Cultura escolar

VOCES PRESENTES	VOCES AUSENTES
Mundo masculino	Mundo femenino
Personas adultas	Infancia, juventud y tercera edad
Personas sanas	Personas enfermas, minusválidas físicas y/o psíquicas
Personas heterosexuales	Culturas gays, lesbianas y transexuales
Profesiones de prestigio	Clases trabajadoras y la pobreza
Mundo urbano	Mundo suburbano, rural y marinero
Estados y naciones poderosas	Naciones sin Estado
Raza blanca	Etnias minoritarias o sin poder
Primer Mundo Occidental	Países orientales y Tercer Mundo
Religión Católica	Otras religiones, agnosticismo y ateísmo

Como fruto de las reivindicaciones de numerosos colectivos feministas y movimientos de renovación pedagógica, una de las voces en las que se vienen logrando mayores éxitos a la hora de su inclusión como cultura escolar explícita es con el mundo femenino. No obstante, conviene estar vigilantes, pues todavía queda mucho por hacer. Incluso se debería revisar con mayor atención la definición de cuando un libro de texto o cualquier otro material curricular es o no sexista. Hasta muy recientemente es fácil ver que la etiqueta sexista para estar más en relación con si existe o no el mismo número de hombres y mujeres en

las fotos e ilustraciones, en si aparecen mujeres en puestos de trabajo tradicionalmente dominados por los hombres, y en un número similar, etc. Se vigila muy de cerca si existe o no un lenguaje discriminador, pues no olvidemos que el movimiento feminista logró aportar innumerables pruebas de cómo el lenguaje sexista conformaba aspiraciones y conductas tanto de los hombres como de las mujeres. De ahí que una de las estrategias para combatir el sexismo pase también por prestar mucha atención al lenguaje.

Pero se viene prestando mucha menos atención al grado en que se tratan o no aquellos temas que en la actualidad representan situaciones de injusticia para las mujeres. A mi modo de ver, un material curricular, destinado a informar sobre cómo es el mundo de hoy a las nuevas generaciones, es sexista en la medida en que silencia o no trata con el debido rigor las situaciones y problemas que están sufriendo las mujeres en el momento presente (ver Cuadro 2.3). Situaciones de discriminación que se dejan notar en diferente grado, según esta dimensión de género se entrecruce, a su vez, con otras dimensiones objeto de discriminación como la adscripción a una determinada clase social, etnia y raza, la edad, capacidades, nacionalidad, religión y ámbito cultural.

Cuadro 2.3. Ámbitos de discriminación de las mujeres

- El trabajo doméstico o el "segundo turno"[5]
- La maternidad y el cuidado de las hijas e hijos
- La violencia contra las mujeres
- La precarización laboral
- "El techo de cristal" en el ámbito profesional
- La feminización de la pobreza
- Los derechos sexuales y reproductivos
- La prostitución

Tenemos abundantes pruebas, documentadas principalmente por investigadoras feministas, en las que se denuncia el sexismo en los contenidos, libros de texto, modalidades de interrelación en las aulas y evaluaciones de los rendimientos. Y es este un movimiento que desde principios de los setenta no para de realizar seguimientos muy de cerca sobre lo que sucede en el interior del sistema escolar. En las décadas anteriores esas denuncias se realizaban tomando en consideración la variable clase social, pero la caída del Muro de Berlín, en 1989, parece haber relegado este tipo de análisis a un lugar muy secundario, por no decir que se produjo un abandono de este tipo de investigaciones. Con lo cual no podemos, ni mucho menos, presuponer que ya tenemos un sistema educativo en el que no existen prácticas de reproducción de las distintas clases y grupos sociales.

Imaginemos, por tanto, qué tipo de prácticas reproductivas, de opresión y de

marginación no se estarán dando en aquellas dimensiones a las que prestamos mucha menos atención, como el clasismo, el racismo, el edadismo, el adoctrinamiento religioso, la promoción de un único modelo de sexualidad y de familia, la promoción de la cultura urbana, los silencios sobre la pobreza, sobre las injusticias en el mercado laboral, etc.

No sacar a la luz las voces y realidades de estos colectivos silenciados conlleva seguir reproduciendo las situaciones de injusticia u opresión que les puedan estar afectando.

Incluso cuando algunos de estos colectivos tradicionalmente silenciados, como fruto de sus resistencias y luchas sociales aparecen como más activos, como agentes de transformación de la realidad y/o como creadores de cultura, de obras de arte, de ciencia, de tecnología, es fácil que alguna etiqueta trate de reubicarlos con explicaciones y valoraciones que dejen patente cierta forma de ineptitud natural o inferioridad en sus producciones. Algo que, por ejemplo, acostumbra a suceder con la utilización del calificativo "cultura popular", que siempre aparece contrapuesto, de manera visible o latente, a cultura, a secas, sin calificativos o, lo que es lo mismo, la cultura oficial y valiosa, dado que es la reconocida por los grupos hegemónicos de poder como modelo y, asimismo, es convertida en foco de atención. Ésta es la que lleva las valoraciones positivas lanzadas y proclamadas desde los espacios oficiales, la que se va a convertir obligatoriamente en contenido de los currícula escolares y la que aparece con auténticas posibilidades de abrir las puertas en el mercado de trabajo en las actuales sociedades neoliberales y conservadoras. Por consiguiente, cultura popular es la denominación con la que se refuerza todavía más la marginación de todas aquellas experiencias, formas, artefactos y representaciones producidas por determinados colectivos "sin poder", y que los grupos sociales hegemónicos desde posiciones institucionales de poder definen como de importancia menor o secundaria. ¿Por qué una lancha, una dorna, una chalana, un chinchorro, una chalupa, una góndola, una gabarra, una canoa, una patera, son consideradas como construcciones populares, mientras un yate, no?

3. Desconexión

En esta opción metodológica se pueden detectar dos modalidades principales:

"El día de ..."

Desde una perspectiva histórica, ésta es una de las modalidades más habituales de trabajo de los temas transversales del currículum y, en general, de los problemas sociales y fenómenos culturales más próximos al alumnado que no suelen aparecer contemplados en los libros de texto ni, de un modo visible, en el currículum oficial legislado.

Consiste en trabajar esporádicamente, por ejemplo un determinado día del año, temas como las formas que adopta la opresión de las mujeres ("El Día de la Mujer"), la lucha contra los prejuicios racistas ("El Día de la Hispanidad"), o dedicarse a reflexionar sobre la clase trabajadora ("El Día de la Clase Obrera"), investigar acerca de la contaminación ("El Día del Árbol"), las guerras ("El Día de la Paz"), los idiomas oprimidos ("El Día de las Letras Gallegas"), los derechos y deberes cívicos ("El Día de la Constitución"), etc.

Las situaciones sociales más conflictivas, abusivas, y cotidianamente silenciadas pasan a convertirse en el foco de atención de las materias y actividades escolares en ese día concreto. El resto del año permanecen silenciadas, cuando no son directa o implícitamente tergiversadas y legitimadas. Estos temas más interdisciplinares y con mayores posibilidades de resultar relevantes y significativos al alumnado se trabajan, normalmente, cual paréntesis del proyecto educativo; o sea, de una manera que chicas y chicos no suelen ver vinculada a los programas, ni a las tareas que realmente cuentan en el momento de las evaluaciones. Esos días señalados acostumbran a vivirse como períodos de relajo en el ritmo de trabajo escolar.

No obstante, es preciso subrayar que esta estrategia fue una importante iniciativa creada por el profesorado más progresista e innovador para introducir en el aula temas socialmente fundamentales, pero que hasta ese momento no se consideraban como foco de atención por las instituciones escolares. En la actualidad, como es obvio, resultan claramente insuficientes.

Asignaturización

Es una de las formas típicas de organización y sistematización de los contenidos a estudiar, pero que dificultan la verdadera compresión de la realidad y, por consiguiente, de las situaciones y problemas sociales, culturales, políticos y religiosos. En este modelo de diseño y desarrollo curricular las informaciones con las que se enfrenta el alumnado están parceladas en asignaturas incomunicadas entre sí. Un peligro al que la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) trató de hacer frente mediante el establecimiento de las materias transversales, pero que tanto aquel Gobierno como los siguientes no pusieron casi ningún empeño en promover.

Pero, con todo, la educación transversal que la LOGSE promovía marcó un fuerte avance en esta dirección. Sus resultados prácticos no fueron suficientemente evaluados, pero sí podemos comprobar que, al menos, en los proyectos curriculares de centro y de aula que el profesorado elabora suele haber un apartado explícito dedicado a este tipo de materias. Otra cosa distinta es si realmente se desarrollan y se trabajan en el día a día. En general, desde los servicios de Inspección y desde las Direcciones de los centros no se acostumbra

a prestar suficiente atención al seguimiento de estos contenidos.

Los bloques temáticos de los que se componen las materias que se imparten en las aulas y que, a su vez, acostumbran a ser el reflejo de los contenidos obligatorios que legisla tanto el Gobierno del Estado como de los que añaden las correspondientes Consejerías de Educación de los Gobiernos de las Comunidades Autónomas, muy difícilmente facilitan la creación de situaciones de aprendizaje relevante y significativo para el alumnado. Este fue el argumento decisivo en el que se apoyó el Gobierno presidido por Felipe González para incorporar la educación transversal en la LOGSE. Mas, dado que no hubo una política decidida para fortalecer en la práctica esta modalidad de trabajo transversal, acabó por imponerse el tradicionalismo curricular, o sea, la asignaturización.

No obstante, concienciar al alumnado y, por supuesto, al profesorado de que era necesario hacer más visible la realidad también sirvió para originar situaciones en los centros escolares que no eran del agrado del Gobierno del Partido Popular presidido por José María Aznar. Así por ejemplo, las instituciones escolares que saben que obligatoriamente tenían que trabajar de un modo transversal materias como "Educación para la paz", "Educación moral y cívica" o "Educación ambiental", se sintieron animadas a convertir en foco de atención problemas urgentes del momento, como el desastre ecológico originado por el petrolero Prestige en las costas de Galicia y en muchos enclaves del resto del litoral cantábrico, en el otoño de 2002, y la incorporación del Estado español a la Guerra de Irak. El aprovechamiento educativo en las instituciones escolares de estas dos temáticas como centro de interés para vertebrar diversos núcleos de contenidos correspondientes al Diseño Curricular Base (DCB) vigente en todos los niveles del Sistema Educativo, fue visto como una amenaza o un despropósito del profesorado por parte del Gobierno conservador de Manuel Fraga Iribarne en Galicia. Situación que dio lugar a la promulgación de unas "Instrucciones de la Dirección General de Centros y Ordenación Educativa sobre publicidad y propaganda en los centros educativos y otras cuestiones formuladas en relación con su funcionamiento y régimen jurídico", con fecha de 12 de marzo de 2003.

En los momentos en los que estos dos conflictos estaban siendo objeto de atención por parte de la comunidad escolar, en las mencionadas "instrucciones", después de seis folios de preámbulo, con un lenguaje jurídico muy farragoso, haciendo alusiones a la Constitución Española, a buen montón de leyes autonómicas (leyes de patrimonio, Reglamentos orgánicos sobre utilización de los tablones de anuncios y de las distintas instalaciones de los centros, ...), así como a casi una decena de artículos de la propia Ley Orgánica de la Calidad de la Educación (LOCE, 2002), recién aprobada por el Gobierno de José Mª Aznar, se concluye con tres "instrucciones". Instrucciones lanzadas con la pretensión de

intimidar, a mi modo de ver y el de la comunidad escolar de la inmensa mayoría de los centros destinatarios. Se advierte a las Direcciones de los colegios de que "los tablones de anuncios y demás instalaciones, sean utilizados exclusivamente para los fines propios del servicio público docente; su empleo para fines distintos —propagandísticos, publicitarios o referidos a declaraciones o manifestaciones de conocimiento, juicio o voluntad sobre cuestiones ajenas al ámbito que competencialmente le es propio—, resultan, por lo tanto, claramente ilegales" (Instrucción primera). En la segunda Instrucción se insiste en que "es, asimismo, ilegal que un centro docente reciba, recoja o emita, por cualquier medio o procedimiento —resolución, acuerdo, asamblea, consulta, votación, 'referendum' o similar—, declaraciones o manifestaciones de conocimiento, juicio o voluntad sobre cuestiones ajenas al ámbito que competencialmente le es propio".

Los días siguientes a la emisión de estas instrucciones fueron dedicados por las instituciones escolares a debatir qué debían hacer con los trabajos que venían realizando sobre el desastre ecológico del Prestige y la guerra de Irak. La conclusión unánime, hasta donde pudimos constatar, fue de que seguirían con ese tipo de tareas escolares y, por consiguiente, que no harían caso de las amenazas de sanción que les lanzaba la Consejería de Educación de la Xunta de Galicia. Las razones de esta decisión radicaban en que, a juicio de los Claustros y Consejos Escolares de los distintos centros, esos centros de interés eran plenamente coherentes, como mínimo, con parte de los contenidos de tres de las materias transversales que, según la Legislación vigente, debían trabajarse obligatoriamente: "Educación para la paz", "Educación moral y cívica" o "Educación ambiental".

Ante esta contundente reacción de los centros, del alumnado y de sus familias, desde la Administración se pretende aducir que obviamente existe libertad de cátedra, pero vuelven a insistir, esta vez para aclarar que los centros sólo pueden trabajar aquellos temas que aparecen en los proyectos curriculares del centro; documento este que se elabora a comienzos del curso escolar, o sea, en el mes de septiembre. Mas ¿cómo podían saber los claustros que en los meses siguientes se iban a producir esos dos grandes desastres? ¿Deberían aplazar su estudio para años venideros?

Esta situación de conflicto con la Administración es una buena muestra de los intentos de los grupos conservadores que integraban el gobierno del Partido Popular de tratar, por todos los medios, de controlar el conocimiento que se produce y circula en los centros de enseñanza (Jurjo Torres, 2004).

Las leyes posteriores a la LOGSE marcarán un cambio en esta línea de fomento de una educación más interdisciplinaria e integrada, y una buena prueba de ello es que ya apenas contemplan esta filosofía. Así, por ejemplo, la legislación vigente, la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), sólo recurre al término

transversal en dos ocasiones. Una, en la introducción, cuando al referirse a una de las novedades de la nueva Ley, la Educación para la Ciudadanía, dice que "esta educación, cuyos contenidos no pueden considerarse en ningún caso alternativos o sustitutorios de la enseñanza religiosa, no entra en contradicción con la práctica democrática que debe inspirar el conjunto de la vida escolar y que ha de desarrollarse como parte de la educación en valores con carácter transversal a todas las actividades escolares". La otra, en el Artículo 121, referido al Proyecto educativo, y donde se legisla que "el proyecto educativo del centro recogerá los valores, los objetivos y las prioridades de actuación. Asimismo, incorporará la concreción de los currícula establecidos por la Administración educativa que corresponde fijar y aprobar al Claustro, así como el tratamiento transversal en las áreas, materias o módulos de la educación en valores y otras enseñanzas".

En el momento presente, las políticas de gratuidad de los libros de texto por las que están apostando las distintas Administraciones Educativas del Estado español no son precisamente una de las medidas que faciliten este trabajo interdisciplinario; por el contrario, pienso que son una auténtica bomba de relojería contra la interdisciplinariedad y los proyectos curriculares integrados, dado que estos materiales curriculares están construidos de modo disciplinar.

Las asignaturas, las disciplinas, disciplinan las miradas. Favorecen que únicamente se preste atención a los contenidos de la realidad que directa y visiblemente son su foco de atención. Cada especialista se convierte en guerrero dispuesto a conquistar más poder y recursos para su materia. Algo que se puede comprobar con facilidad cuando observamos en los claustros cómo cada departamento demanda más horas de docencia para sus asignaturas, más recursos, mayor reconocimiento, sin importar en qué medida otros departamentos y disciplinas deberían cobrar mayor peso.

4. Tergiversación

Ésta es una de las estrategias didácticas más inmorales, injustas y peligrosas, pues se trata de presentar sólo textos seleccionados dentro de un marco de líneas discursivas que sirvan para legitimar las desigualdades sociales, económicas, políticas, religiosas, étnicas, de género y lingüísticas, en vez de recurrir a otros textos que, por discrepantes, posibiliten someterlas a análisis crítico.

En la realidad que construyen los distintos libros de texto y materiales curriculares con los que se trabaja en las aulas es muy probable que los actores y actrices se presenten dibujados selectivamente. Cuando no se puede silenciar lo diferente y minoritario, la opción conservadora y discriminadora es optar por argumentar su inferioridad, o incluso convertirlo en algo esperpéntico. Esta

estrategia caracterizó las explicaciones racistas, sexistas, clasistas y homófobas a lo largo de la historia de las instituciones escolares.

Esta opción de recurrir a textos tergiversados es difícil de contrarrestar, pues suelen ser perfectamente compatibles con el "sentido común" de la mayoría de la población. Sentido común que es el resultado de los numerosos procesos educativos, intencionados e impremeditados, a los que nos vimos sometidos hasta el momento presente, pero en los que marcan la dirección los poderes dominantes.

Una de las peculiaridades del sentido común fruto de las ideologías dominantes es la construcción de categorías de valoración muy estereotipadas, pero especialmente, de corte dicotómico: nosotros somos los buenos, ellos los malos; nosotros somos los listos, ellos los torpes; nosotros representamos la modernidad, ellos lo retrógrado, lo reaccionario; nosotros somos los pacíficos, ellos los violentos, etc.

Las oposiciones binarias son contempladas desde el sentido común como las únicas realidades y alternativas posibles, obligándonos a elegir entre ambos polos opuestos, sin tener que dar grandes explicaciones, pues esas polarizaciones son reforzadas y reconstruidas continuamente mediante toda clase de discursos, legislaciones e interacciones como obvias, naturales.

Una educación verdaderamente emancipadora, tiene que servir para sacar a la luz este tipo de falseamientos, así como los subterfugios a través de los que se vinieron construyendo las explicaciones racistas que impregnan nuestros sentido común y, lo que es peor, la ciencia que se vende como neutral y objetiva. Los prejuicios y estereotipos

> "pueden manifestarse en todos los niveles discursivos, como en la elección de los tópicos, la manera en que los participantes del discurso son representados, los medios sintácticos de enfatizar y des-enfatizar la agencia y responsabilidad por las buenas y malas acciones, las metáforas y, en general, en el modo en que nuestras cosas buenas y sus cosas malas están resaltadas o atenuadas".
>
> (Teun A. van DIJK, 2005, pág. 18.)

A estas alturas de la historia, en este siglo de las comunicaciones, no debemos ignorar que es muy posible que se encuentren en nuestras aulas estudiantes que en su período de escolarización anterior, en su país de origen, hayan estudiado una versión de un determinado fenómeno histórico, científico o artístico con una interpretación y valoración distinta a la que en el momento presente aquí les ofrecemos. Pensemos, por ejemplo, en el análisis y valoración de muchos acontecimientos históricos y artísticos en un aula británica, sueca, árabe, sudafricana, latinoamericana o en el Estado español. La discrepancia de análisis y apreciaciones en el estudio de esos fenómenos debería servir para repensar tanto las fuentes informativas que maneja el alumnado como las tareas escolares que con ellas deben llevar a cabo.

No debemos ignorar que la explicación de la realidad desde parámetros colonialistas fue algo que sirvió para convencer a la población de la "justicia" de las invasiones y expoliaciones y, por ello, tanto las instituciones de investigación como las educativas desempeñaron una función central.

Martin BERNAL, profesor de la universidad de Oxford, con sus investigaciones divulgadas en su obra, Atenea Negra (1993), logró aportar valiosas y contundentes pruebas acerca del mito de Europa como heredera de las culturas clásicas de Roma y Grecia, de la aparición de lo que se denomina el Eurocentrismo. Mito que llega hasta nuestros días y que se construyó a lo largo de los siglos XVIII y, fundamentalmente, del XIX, como estrategia decisiva para silenciar y minusvalorar las aportaciones de las culturas africanas y asiáticas. Fue para ello decisivo el borrar las aportaciones y préstamos culturales de Egipto y Oriente Medio durante el segundo milenio antes de Cristo, concretamente en el período que va de 2100 a 1100 antes de Cristo.

Es la herencia griega, convertida en Helenomanía, la que ayudaría a explicar la supuesta supremacía de la raza aria. Diversas ciencias van a ofrecer la base científica, pero me interesa subrayar el papel que desempeñó una rama del conocimiento que, normalmente, se considera al margen de intereses políticos, por lo tanto como una ciencia "neutral": la filología. El descubrimiento de la familia de lenguas indoeuropeas llevó inmediatamente a considerar sus hablantes como una "raza", la indoeuropea o aria. Para ello se hizo indispensable explicar que el griego era también una lengua indoeuropea. Los trabajos de Georg CURTIUS, especialista en filología y gramática comparada, se consideran decisivos y en uno de ellos, publicado en 1886, podemos leer párrafos como el siguiente:

> "El pueblo que supo desarrollar de un modo tan peculiar el tesoro común de la lengua indogermánica fue ...[el de] los helenos. Su primera hazaña histórica fue el desarrollo de esta lengua, y semejante proeza tiene un valor artístico. Por encima de las demás lenguas hermanas, la griega debe ser considerada una auténtica obra de arte ... Si lo único que nos hubiera quedado de los griegos hubiera sido su gramática, semejante testimonio habría bastado para probar las extraordinarias dotes naturales de este pueblo ... El conjunto de esta lengua se parece al cuerpo de un atleta bien ejercitado, en el que cada músculo, cada nervio se halla desarrollado al máximo, sin que se vea el menor rastro de hinchazón o de materia inerte, en el que todo es potencia y vida".
>
> (Cit. en Martin BERNAL, 1993, pág. 309.)

Todos los grandes descubrimientos de la antigüedad pasan a ser atribuidos a la superioridad del pueblo griego, y siempre minusvalorando o, simplemente, eliminando cualquier influencia o deuda con Egipto y con las demás civilizaciones anteriores de otros pueblos asiáticos o africanos.

> "Hasta 1860, los autores ingleses y norteamericanos mostraban su simpatía hacia los moros, pues el Islam era para ellos menos pernicioso que el catolicismo. A finales de siglo, los criterios `raciales´ lograron sobrepasar a los religiosos; así pues, los ochocientos años de dominación árabe

de España, aunque en general prósperos para el país, pasaron a ser considerados estériles y `funestos´".

(Martin BERNAL, 1993, pág. 272.)

Los países europeos, a medida que el eurocentrismo iba conformándose como sentido común, se negaron a verse como deudores de los países que colonizaron y que expropiaron tan cruelmente. Sus autopercepciones son las de pueblos que se comportaron generosamente "llevándoles" y regalándoles su legado cultural, comportándose con enorme generosidad y justicia, educándolos, etc., (João PARASKEVA, 2006).

Todos los ámbitos de la investigación científica, social, filosófica, son susceptibles de manipulación, dado que los intereses intelectuales, los marcos teóricos, metodologías de investigación, tienen como meta hacerle frente a problemas sociales que surgen en contextos políticos y momentos históricos específicos. Siempre desde las estructuras de poder se trató de condicionar la producción y orientación del conocimiento. Así, por ejemplo, cualquier historia de la ciencia en el siglo XX nos puede ofrecer datos muy contundentes acerca de la utilización e, incluso, de la manipulación y falsificación de datos supuestamente científicos, para facilitar determinadas medidas políticas y sociales. Una mínima historia del Nazismo serviría para ofrecernos numerosos datos del papel que desempeñaron en su consolidación áreas de conocimiento de prestigio como la medicina, psiquiatría, antropología, biología, química, física, arqueología, filología, etc. Profesionales de prestigio de estos ámbitos con posiciones de poder en instituciones universitarias y de investigación, así como vinculados a oficinas gubernamentales encargadas de determinar políticas oficiales de sanidad y salud, jugaron un rol decisivo en la construcción y reformulación de teorías científicas que ayudarían a los políticos del momento, por ejemplo, a desarrollar el concepto de germanidad y de la supremacía de la raza aria. Como pone de manifiesto Mark WALKER, la mayoría de los miembros de la comunidad científica alemana establecieron

"un pacto fáustico con el nacionalsocialismo, obteniendo apoyo económico y material, reconocimiento oficial y la ilusión de independencia profesional a cambio de un apoyo consciente o inconsciente a las políticas nacionalsocialistas que culminaron en la guerra, la violación de Europa y el genocidio".

(Cit. en John CORNWELL, 2005, pág. 397.)

Este fenómeno de instrumentalización política de la ciencia no se circunscribió, ni mucho menos, únicamente a Alemania, pues en el resto de Europa se hicieron aberraciones semejantes utilizando como escudo protector el "prestigio" y la "neutralidad" de la investigación científica. Hasta finales de la década de los setenta existe documentación que prueba que en numerosos países europeos se

llevaron a cabo procesos de esterilización de grupos de personas que se consideraban podrían originar la degradación y pérdida de poderío de esas naciones. Con esta pretensión a lo largo del siglo XX se vino esterilizando a personas con discapacidades intelectuales y psíquicas y, en general, a la gente que vivía en situaciones de pobreza y marginalidad. En Suecia, por poner un ejemplo, la prensa reveló que hasta mediados de la década de los setenta se desarrollaron prácticas de eugenesia; algo que la población actual consideró indignante y que sirvió para forzar al Gobierno, a mediados de los noventa, a indemnizar a las mujeres que habían sido víctimas de tales mutilaciones.

Igualmente, es imprescindible no olvidar que el movimiento feminista dedicó muchísimo esfuerzo, y continúa haciéndolo, a demostrar el sexismo en la ciencia, las humanidades y las artes.

Todavía es ofensivo el escaso número de mujeres de renombre recogidos en los libros de historia de la ciencia y, obviamente, en los de texto de todas las materias, pero muy especialmente en los de ciencias y tecnología. Lo cual no quiere decir que las mujeres no hubieran aportado nada en el pasado en tales ámbitos del saber, sino que permanecen silenciadas, tal y como demuestran numerosas investigaciones llevadas a cabo por mujeres en estas dos últimas décadas (Nuria SOLSONA I PAIRÓ, 1997).

En este sentido, conviene subrayar la existencia de un notable consenso sobre el hecho de que "las teorías que influyeron en las ciencias sociales y de la vida se inventaron en plenas batallas históricas entre los géneros y como armas para las mismas" (Sandra HARDING, 1996, pág. 93). Manipulaciones semejantes tuvieron lugar también en el campo de las humanidades y las artes. Así, circunscribiéndonos a un caso claro de silencio como es en el ámbito musical, la historiografía reciente ha demostrado que las mujeres a lo largo de la historia han sido muy activas, tanto como intérpretes como compositoras, y en todas las parcelas de la vida musical; obviamente, con variaciones importantes según los momentos históricos y geográficos (Lucy GREEN, 2001; Pilar RAMOS LÓPEZ, 2003).

Patricia DIGÓN (2005) en su investigación sobre los libros de texto de música en el Estado español pone de manifiesto el enorme sexismo de las concepciones de educación musical que tales materiales incorporan. Las mujeres, por ejemplo, aparecen como cantantes, mas no como compositoras. En su rol de intérpretes no aparecen con instrumentos que requieren de un cierto esfuerzo físico, o que afectan a la expresión facial, como los instrumentos de viento, metal, tampoco como percusionistas y bateristas. No se las representa dominando instrumentos musicales electrónicos. Las personas con capacidad para la composición son exclusivamente masculinas, tanto en los ámbitos de la música clásica, como del jazz, rock, rap, etc. En el mundo de la música clásica no se habla de ellas como directoras de orquesta, ni como instrumentistas profesionales, sólo como

amateurs (págs. 118-120).

Por todo ello, es importante recuperar estas parcelas de la memoria y reescribir los diversos campos del conocimiento incorporando sus aportaciones, pero, además, subrayando las diversas razones de su ocultación.

Es preciso que el alumnado que educamos para un mundo que deseamos más justo y no discriminador pueda analizar críticamente a lo largo de su proceso formativo las barreras que, en unos casos, impedían y, en otros, dificultaban la participación de las mujeres en las comunidades científicas y, por tanto, en el desarrollo de la investigación. Ésta es una de las estrategias que facilitarán que en el futuro semejantes tergiversaciones en el conocimiento y en sus aplicaciones no tengan cabida.

En la actualidad, estamos asistiendo a una "guerra contra el terrorismo" iniciada por el Gobierno que presidió George W. BUSH, y que en el momento presente mantiene el actual Presidente de ese mismo país, Barack Obama, a pesar de que tanto en sus promesas electorales como en sus discursos una vez investido como Presidente omite exponer con claridad las raíces del eslogan con el que se justificaron e iniciaron tanto la guerra de Irak como la de Afganistán. Ahora Barack OBAMA, señala al enemigo con mayor precisión: el terrorismo practicado por la organización yihadista Al Qaeda, responsable, entre otros, de los atentados terroristas del 11 de Septiembre de 2001 en EE.UU., del 11 de Marzo de 2004 en Madrid y del 7 de Julio de 2005 en Londres; pero, a su vez, el ahora Presidente recurre a otro concepto ómnibus como es la expresión "estrategia de seguridad nacional", que le faculta para hacer múltiples interpretaciones que le permitan iniciar y justificar numerosas iniciativas de "protección". En esta estrategia contraterrorista y defensiva, las instrumentalizaciones y tergiversaciones de la información y de la ciencia desempeñan un papel importante. Así, la Fundación Nacional de la Ciencia de EE.UU., "encargada de promover la ciencia pura, fue obligada a revisar la validez de sus metas" (John CORNWELL, 2005, pág. 445). Lo que se pretende es poner todo el enorme poder de las grandes redes de investigación norteamericana al servicio de los intereses políticos y económicos de las multinacionales, sus lobbies y otros grupos de presión que apoyan al Gobierno.

Entre los efectos perversos ligados a ese programa defensivo está la cantidad de agencias de información y servicios secretos de los gobiernos occidentales dedicadas a una recopilación minuciosa de toda clase de información sobre acontecimientos llevados a cabo por ultra fundamentalistas para, sobre tales datos, facilitar la construcción de líneas argumentales que contribuirán a una injusta demonización de la religión islámica, a la acentuación de las posturas islamofóbicas y, por extensión generalista, a la divulgación de información sesgada y falsa estigmatizante del mundo árabe.

El hecho de que unos determinados grupos terroristas sean creyentes islamitas, pero en su versión más fundamentalista, ha pasado a generalizarse a todo el Islam, facilitando la aparición de una creciente islamofobia. En la conformación de este imaginario discriminador los medios de comunicación occidentales más conservadores han desempeñado un papel fundamental; han logrado persuadir a una importante mayoría de la población occidental mediante toda clase de información sesgada e incluso falsa de que el Islam es una religión muy peligrosa.

De hecho, una de las consecuencias de los ataques terroristas que acabamos de enumerar es que, cuando en los países del primer mundo se habla de diversidad, de otras culturas, de multiculturalismo, el imaginario popular inmediatamente piensa en el Islam, en los musulmanes y en la población árabe. Este imaginario eurocentrista se adueña y atribuye en exclusiva toda clase de valores e ideales positivos (democracia, justicia, solidaridad, igualdad, cultura, progreso,...), ignorando su propia historia, e imputa a los pueblos musulmanes todos los valores antagónicos (autoritarismo, antidemocracia, injusticia, desigualdad, machismo, violencia, marginación, incultura, atraso,...). Las demás culturas africanas, asiáticas, de Oceanía y las propias de numerosos países, naciones y regiones europeas y americanas parecen ser mucho menos preocupantes.

Otro de los resultados de la consolidación de tal cantidad de estereotipos deformantes de la realidad es que cuando la población norteafricana, de los países más pobres del continente asiático, o de raza negra que logró entrar en Europa, se encuentra en situación de paro o desempleo, sin recursos económicos suficientes para una vida digna, sin vivienda, etc. Las personas nativas de Europa o de los Estados Unidos van a atribuir esas situaciones de marginalidad a la cultura, a la religión o al origen étnico de esas poblaciones inmigrantes. Muy difícilmente serán capaces de relacionar tales problemas laborales y económicos con unas leyes y un mercado laboral tremendamente injusto; con una cultura dominante claramente racista, al igual que a un sistema educativo que no le presta la debida atención, o lo hace con estrategias inadecuadas a las dimensiones multiculturales; que segrega a las niñas y niños de estos colectivos y/o que a los nativos no les ayudan a deshacer los enormes prejuicios que históricamente se les han venido transmitiendo y ayudando a construir.

Las chicas y chicos marroquíes, senegaleses, colombianos, peruanos, filipinos, etc., se sienten frustrados porque no encuentran trabajo, una vivienda digna, por la escasez de las ayudas para integrarse y para poder vivir como quienes ya nacieron aquí. No suelen ser problemas culturales o religiosos los que les dificultan su integración, ni problemas de falta de respeto a las leyes, pues está demostrado que con gran facilidad aprenden los idiomas del país en el que

pretenden vivir; se convierten rápidamente en bilingües, algo que a los nativos les suele costar mucho más esfuerzo. Tampoco delinquen en mayor proporción, pese a ser a este tipo de personas a quienes se atribuyen las culpas con una excesiva facilidad y carencia de pruebas. En muchísimos momentos se les está recordando que están aquí "de prestado", que esta tierra no les corresponde. La discriminación legal, laboral, inmobiliaria, sanitaria, recreativa y educativa que sufren es como un continuo recordatorio de la provisionalidad o ilegalidad de su estancia aquí.

Una vez logrado el consentimiento de aquellos sectores de la población occidental con mayor poder de influencia acerca de los peligros derivados del mundo árabe y, en general, de los pueblos que habitan las naciones menos poderosas del mundo, los gobiernos y las grandes multinacionales quedan legitimadas para expoliar todas sus riquezas naturales y materiales, aduciendo argumentos como: la defensa de valores occidentales, la protección física del primer mundo e, incluso, de la ciudadanía más desfavorecida de los propios territorios que se invaden y colonizan.

En esta tarea de preparación y justificación de invasiones, robos y explotación imperialista los discursos elaborados por intelectuales orgánicos son un elemento clave. Numerosos proyectos de investigación obtienen generosa financiación en la medida en que las conclusiones son del agrado de quienes las financian. La historia de la ciencia está llena de esta clase de ejemplos. Las raíces de los discursos discriminadores, racistas, sexistas, fundamentalistas,..., casi siempre tienen como fundamento discursos e investigaciones sesgadas llevadas a cabo por sectores ilustrados, por élites que controlan los discursos públicos dada la facilidad de su acceso a periódicos, revistas, cadenas de televisión, blogs, etc.

Si manipulaciones y tergiversaciones de este calibre tienen lugar en el seno de las instituciones universitarias y centros de investigación, obviamente los libros de texto que vehiculizan el conocimiento oficial en los demás niveles del sistema educativo reproducirán afirmaciones y discursos con tergiversaciones muy semejantes. Son numerosas las mentiras históricas que todavía en el presente aparecen en las páginas de los libros de texto y que, por tanto, se convierten en informaciones que muy probablemente van a agredir a estudiantes concretos que se encuentran en nuestras aulas. Pensemos, a modo de ejemplo, en todas las informaciones que se suelen incorporar en los manuales escolares españoles de ciencias sociales para estudiar el "Descubrimiento de América". Si las comparamos con las de otros materiales curriculares desarrollados por los especialis-tas de esos países seguramente nos veríamos sorprendidos con un buen número de informaciones que aquí se silencian o aparecen tergiversadas. No tenemos nada más que constatar como una personalidad tan decisiva para entender aquel período histórico, como es Fray Bartolomé de Las Casas (1484-1566), hasta muy

recientemente acostumbraba a ser silenciado o, lo que es peor, manipulado. Este fraile dominico español, cronista del Descubrimiento de América, obispo de Chiapas (México) y denominado muy pronto como el "Apóstol de los Indios", por la defensa que de sus derechos realizó, criticó desde el primer momento el genocidio y expoliación de recursos que supuso la invasión colonial denominada como "Descubrimiento de América". Una figura que en el famoso Debate de Valladolid (1550-1551) ya defendió con argumentos vehementes e irrebatibles que los pueblos nativos de aquellas tierras estaban poblados por seres humanos semejantes a los europeos, frente a Juan Ginés de Sepúlveda, quien defendía la legitimidad de la invasión, dado que aquellas gentes eran idólatras viviendo en pecado. La defensa que Fray Bartolomé de Las Casas lleva a cabo de las poblaciones nativas justifica que se le considere como un precursor en la teoría y en la práctica de defensa de los derechos humanos.

Del mismo modo, una mirada a los libros de la época franquista y a sus explicaciones del golpe de estado del Generalísimo Franco, en 1936, y de la dictadura que implantó en el Estado español, serviría para convencernos de la necesidad de prestar mucha atención a la información que contienen los materiales curriculares con los que obligamos a entrar en contacto al alumnado en los centros de enseñanza.

El sistema educativo, que en otros momentos se diseñó claramente para promover el eurocentrismo y un nacionalismo chauvinista, debe ahora caminar en la dirección contraria: expandir las mentes de las nuevas generaciones y generar una cultura más universalista y una personalidad más solidaria y acogedora. Subrayar lo que todas las culturas tienen en común. Reconocer los deseos y aspiraciones que orientan la vida de la inmensa mayoría de mujeres y hombres de cualquier rincón del planeta consistentes en: poder llevar una vida digna, ser aceptados y aceptar, ayudar y ser ayudados, colaborar, ser tratados con justicia, ser considerados iguales,... Es esta una estrategia de enorme poder para luchar contra el racismo y la discriminación en general.

Naturalización

En las actuales sociedades de la información y de las comunicaciones es probable que esas realidades silenciadas no puedan esconderse con facilidad, por lo que la opción más usual es reelaborarlas, reinterpretarlas para presentarlas como culpables de sus propios problemas e incluso de los que ocasionan a otros grupos sociales mayoritarios y/o con mayor poder. Tratar de demostrar, primero, que sus conductas son incorrectas y, después, procurar explicar que son consecuencia de condicionamientos innatos, del dominio de determinados genes (sobre los que los seres humanos no tienen posibilidades de control), de aspiraciones inadecuadas a sus capacidades naturales, o que son el fruto de una

voluntad de seguir aferrándose a alguna de sus tradiciones "desfasadas", etc. En una palabra, se recurre a estrategias de naturalización de las situaciones de injusticia (Jurjo TORRES, 2007).

En momentos de fuerte auge del conservadurismo político, uno de los campos de conocimiento al que más se fuerza para realizar este tipo de naturalizaciones es a la biología. El siglo XX, como acabamos de decir, tiene a sus espaldas demasiadas políticas de "eugenesia científica" en la práctica totalidad de los países europeos más desarrollados económica y científicamente. Pero este tipo de prácticas no desaparecen tan fácilmente, sino que suelen reaparecer, pero con nuevos ropajes. Un buen ejemplo de ello es el documental "Why Men Don´t Iron" (Por qué los hombres no planchan), producido en 1998 por Jim MEYER para el canal británico de televisión "Channel Four" y que en el Estado español divulgó Canal Plus, a través de la cadena Documanía (Jurjo TORRES, 2007, págs. 176-178).

El documental tiene una duración de tres horas y está dividido en tres capítulos de una hora, con los siguientes títulos: "The Brain At Work" (El cerebro en el trabajo [6]), "Learning The Difference" (Aprendiendo las diferencias) y "The Emotional Difference" (La diferencia emocional). En ellos, sirviéndose de entrevistas a diversos especialistas, de imágenes escaneadas del cerebro, de análisis clínicos, etc., se va a tratar de demostrar cómo nos condicionan las diferencias biológicas atribuibles al sexo. Los hombres y mujeres tendríamos una distinta estructura cerebral, fruto de la importancia de determinadas hormonas y de la red neuronal que contribuyen a construir, lo que explicaría las opciones laborales por las que hombres y mujeres apostaríamos. O sea, es la biología la ciencia que mejor explicaría que no existe "sexismo" en la distribución y desempeño de los distintos puestos de trabajo en nuestras sociedades, sino que tal peculiaridad en su distribución es algo natural, respetuosa con nuestra naturaleza humana.

Como muy acertadamente subraya Sandra HARDING (1996, pág. 117), "las investigaciones recientes en biología, historia, antropología y psicología convergen para hacer totalmente inaceptables los supuestos de que el género y la sexualidad humanos —identidades, conductas, roles y deseos— están determinados por las diferencias sexuales necesarias para la reproducción. BEAUVOIR señala que las mujeres se hacen, no nacen; la bibliografía posterior muestra que no sólo las mujeres, sino también los hombres están socialmente construidos".

Una proclama biologicista muy semejante aparece también en el libro "La libertad de elección en educación" del ex-secretario general de Educación del Gobierno del Partido Popular, Francisco LÓPEZ RUPÉREZ (1995, pág. 175); en él podemos leer argumentaciones como la siguiente: "Sin entrar a discutir el detalle

de su proporción, los factores de naturaleza genética constituyen la primera, en el tiempo, de las causas de la diversidad ante el rendimiento escolar y, por extensión, ante el hecho educativo", pero, a continuación declara: "... No ha podido aportarse hasta el momento una refutación decisiva a la tesis de la existencia de una cierta dependencia biológica del talento". El autor asume que tiene certezas, pero no le importa si están o no confirmadas por el desarrollo de la ciencia actual.

Si no se producen y promueven otros discursos, otros conceptos que existen en la actualidad, sino que se silencian o se acotan en asignaturas y temas muy delimitados en los que se dificulta su aplicación a la realidad, entonces lo que se generará es una naturalización del discurso racista, sexista, clasista y de los estereotipos que las ideologías dominantes ponen en circulación. Esas visiones racistas, y/o sexistas, y/o clasistas de la realidad aparecen ante los ojos del alumnado como naturales, objetivas, lógicas, como las únicas existentes; serán las que conformen y representen el denominado sentido común. Estamos así ante estrategias de manipulación que funcionan cual fábricas de elaboración de consentimiento o, más en concreto, de conseguir del alumnado un "consentimiento sin consentimiento", según la expresión que acuña Franklin Henry GIDDINS y que, posteriormente desarrollan mucho más Noam CHOMSKY y Edward S. HERMAN (1990). Mediante la deformación, silenciamiento y manipulación de determinados datos y situaciones se trata de construir una historia y una ciencia a la medida, o sea, una ciencia racista, sexista, clasista y homófoba.

Es ésta una estrategia favorecedora de una medida fuertemente conservadora como es la privatización de las responsabilidades sociales, y de la progresiva dejación de las responsabilidades colectivas y de los Estados.

Estrategia " ni ... ni"

Es una estrategia muy típica de aquellos modos de razonamiento en la que se obvia tomar partido, de manera especial cuando las personas se ven abocadas a decidir entre dos bandos.

Los razonamientos que ahora se van elaborando y las razones con las que se justifican dejan ver una nueva posición: la de quienes no están ni con uno ni con otro bando. Aquí la persona que construye el discurso define con cierta claridad, sobre la base de exagerar las posiciones que hasta ese momento se le plantean, una nueva alternativa. Se deja ver que las posturas entre las que se mueven sus interlocutores son muy extremas y, en consecuencia, se propone una tercera vía con la que aparentemente se superan las posiciones anteriores. De este modo las posturas en litigio hasta ese momento aparecen como muy perversas, completamente inadecuadas e, incluso, con intereses ocultos indefendibles.

Se proclama una nueva alternativa que aparece ahora como la más lógica y racional. En la estrategia "ni … ni", de lo que se trata es de seguir la máxima que formula Aristóteles en su Moral a Nicómano, cuando teoriza sobre la naturaleza de las virtudes morales: "en el justo medio está la virtud". Máxima que con el paso del tiempo se acaba extendiendo también a las verdades intelectuales, mas no por parte del propio Aristóteles. Siguiendo esta estrategia "ni ... ni", en el punto medio se sitúa la verdad, que además se presenta como la creación de seres virtuosos, lúcidos. Postura que resulta muy atractiva si las posturas contendientes se deja ver que son completamente extremas. Obviamente, es la manera de que quien defiende u opta por esta virtuosa opción salga vencedor.

El problema de esta línea argumental suele estar en que para conseguir salir victoriosa se acostumbra a exagerar, cuando no a mentir, sobre lo que proponen las posiciones que compiten con las que desde este punto medio se proponen. Es como situarse de árbitro en un partido en el que las reglas, las condiciones del juego o del discurso las establece y valora exclusivamente quien habla.

Es una estrategia que deja a sus autores al margen de intereses partidistas de derechas o de izquierdas, en una clara posición de superioridad. Aquí la línea argumental seguida para defender esta tercera vía insiste en presentar a sus contendientes como el fruto de posiciones egoístas; todos son malos, perversos, interesados, pero quien ahora propone esta tercera vía aparece como persona lúcida, generosa que ofrece la verdadera explicación y/o solución a las opciones rivales.

5. Psicologización

Una de las formas más sofisticadas de tergiversación en la que en la actualidad también se acostumbra a caer con demasiada frecuencia es en lo que podemos denominar como la psicologización de los problemas sexistas, raciales y sociales. O sea, tratar de buscar la explicación de las situaciones de marginalidad basándose en análisis que tienen como centro de estudio a la persona individualmente considerada, o las relaciones interpersonales, sin prestar atención a otras estructuras sociales. Este tipo de tácticas fue también a las que tradicionalmente se recurrió para seguir manteniendo estructuras de opresión de las minorías sociales sin poder y, por supuesto, para legitimar estructuras coloniales sobre la base de recurrir a la estigmatización de sus miembros; inventarse incoherentes teorías y datos de carácter médico y psicológico para etiquetar pretendidas deficiencias y patologías psicosociales que aportarían trazas de racionalidad científica a lo que únicamente eran injusticias sociales, negación de derechos y privación de justicia. Así, todavía no hace mucho tiempo, se trataba de justificar que la marginalidad de la población negra en los países Europeos y en Norte América se debía a que cada uno de los integrantes de esta

raza tenía una dotación genética más deficitaria y/o un menor Cociente Intelectual que los de raza blanca. En estas formas de tergiversación nunca se llega a prestar atención a las verdaderas relaciones y estructuras de poder causantes de esas situaciones de marginalidad; se ignoran las condiciones políticas, económicas, culturales, militares y religiosas en las que se fundamentan las situaciones de esa opresión.

En nuestro contexto, fueron siempre abundantes los estudios pseudo científicos intentando demostrar que los éxitos sociales, económicos y, obviamente los escolares estaban determinados en gran medida por la herencia genética. Así, por ejemplo, Gonzalo FERNÁNDEZ DE LA MORA, un insigne ideólogo de la dictadura franquista, autor de "El crepúsculo de las ideologías" (1965), defendía que la inteligencia estaba determinada por la herencia, por el código genético, y por tanto, debía aceptarse que fueran estas personas las que ocupasen los cargos directivos y el Gobierno de la sociedad. Las personas con menos inteligencia se rebelarían, como consecuencia de una envidia igualitaria (1984), o sea, aquel "malestar que se siente ante una felicidad ajena, deseada, inalcanzable e inasimilable". ... "El envidioso estima los valores, pero le duele que los posea otro y le hagan más feliz. En cambio, el resentido llega a negar los valores y aun a considerarlos contravalores"; pero el poder debe encargarse de reprimir a estas personas.

No olvidemos que incluso hubo quien pretendió atacar la validez del marxismo, recurriendo a la psicología. Así, Richard HERRNSTEIN, en 1971, publicó un trabajo "IQ", en The Atlantic Monthly, que trataba de demostrar que el pensamiento de Karl MARX y Friedrich ENGELS, proclamado en el Manifiesto Comunista, no era acorde a los descubrimientos de la psicología. El argumento de Richard HERRNSTEIN, en aquel momento profesor de psicología y jefe del Departamento de Psicología de la Universidad de Harvard, se basaba en el siguiente silogismo:

> "1. Si las diferencias de aptitud mental se heredan, y
> 2. si el éxito social requiere esas aptitudes, y
> 3. si los ingresos y el prestigio dependen del éxito,
> 4. entonces el status social (que reflejan los ingresos y el prestigio) estará basado en cierta medida en las diferencias heredadas que se dan entre la gente".
>
> (Cit. en Hans J. EYSENCK, 1987, pág. 163.)

Este mismo autor gozará de gran impacto mediático a raíz de otro alegato clasista y, especialmente, racista de enorme impacto en la década de los noventa, la publicación de "The Bell Curve. Intelligence and Class Structure in American Life" (1994), escrito conjuntamente con Charles MURRAY. Charles MURRAY era un ideólogo conservador integrado en The American Enterprise Institute, y un "gurú de la Administración Reagan en materia de welfare" (Loïc WACQUANT, 1999, pág. 14) y que antes ya se había hecho famoso por la edición en 1984 de "Losing

Ground: American Social Policy, 1950-1980", uno de los libros con el que los Republicanos liderados por Ronald Reagan justificaron la destrucción del Estado de Bienestar [7]. Richard J. HERRNSTEIN, fue profesor de psicología en la Universidad de Harvard hasta su muerte en septiembre de 1994, momento en el que "The Bell Curve" llega a las librerías. Este libro que firman a la par llegó a ser un bestseller; en muy poco tiempo se vendieron 500.000 ejemplares. La tesis central que pretenden demostrar es que hay diferencias genéticas mensurables en los niveles de inteligencia de las diferentes razas. Con lo cual tratarían de justificar que en los Estados Unidos —pero es algo que sería extensible a cualquier otro país— no existe discriminación por el hecho de que los principales puestos de trabajo estén desempeñados por personas blancas anglófonas. Estamos ante un intento más de demostrar que el racismo es una invención de la izquierda, ya que la actual estructuración de la sociedad no es más que el fruto de la herencia genética e intelectual de las personas que la componen, no una consecuencia de los modos de los que nos dotamos para organizar las distintas sociedades.

Richard J. HERRNSTEIN y Charles MURRAY tienen muy claro que "el Cociente Intelectual es heredable. El estado del conocimiento no permite una estimación precisa, pero después de medio siglo de trabajo, ahora contamos con centenares de estudios empíricos y teóricos, que posibilitan una conclusión certera: que el componente genético del Cociente Intelectual es improbable que sea más pequeño del 40% o más alto del 80%... Pero para los propósitos de esta obra, nosotros adoptaremos una estimación del 60% de heredabilidad". (Ibid., pág. 105.)

La capacidad intelectual de las personas tendría también mucho que decir en cuanto a las probabilidades de llegar o no a vivir en situaciones de pobreza. Quienes tienen un Cociente Intelectual más bajo tienen comparativamente un alto riesgo de llegar a pobres. "Si un niño blanco de la próxima generación pudiese realizar una elección entre vivir en una situación de desventaja en su estatus socioeconómico o en sus niveles de inteligencia, no hay duda de cual sería la opción correcta que elegiría" (ibid., pág. 135). Obviamente, esto significa que las situaciones de pobreza existentes en nuestra sociedad no serían otra cosa que el resultado lógico del comportamiento de personas que han nacido con un bajo nivel de inteligencia.

Esta medida de la inteligencia sería también la que sirve para explicar el por qué de la delincuencia y el crimen [8]. Personas de un bajo nivel de inteligencia son las que según las estadísticas aparecen detrás de las situaciones delictivas. El hecho de que la criminalidad tienda a concentrarse en barrios concretos, normalmente, en las zonas con menos servicios y más degradadas de las ciudades, no sería sino la consecuencia de que allí tienen su domicilio las personas con más bajo Cociente Intelectual.

Pero, según ambos autores, el problema para los distintos países se agrava, en la medida en que los fenómenos de inmigración están favoreciendo que nuevas personas pobres, o sea con bajo nivel intelectual, lleguen, se instalen y contribuyan a la degeneración de esos países. En Estados Unidos, por ejemplo, los inmigrantes de la actualidad ya no son aquellos de antaño, "valientes, capaces de trabajar duro, imaginativos, capaces de hacerse a sí mismos, y con un alto Cociente Intelectual" (ibid., pág. 341), ahora pertenecen a las clases más bajas en sus países de origen y van a contribuir a degradar aquellos lugares a los que emigran.

Asimismo, Richard J. HERRNSTEIN y Charles MURRAY sostienen que el Cociente Intelectual de la población negra es, por término medio, 15 puntos inferior al de la blanca. Algo que demostrarían los resultados de la aplicación de un sinnúmero de baterías de tests destinadas a medir la inteligencia. Pero lo que éste y otros estudios semejantes dejan sin tomar en consideración son las condiciones de vida de estas personas de raza negra que puntúan tan bajo; cómo les afecta el hecho de vivir en barriadas degradadas, en hogares sin unas mínimas condiciones de habitabilidad y salubridad, en el seno de familias en situaciones de pobreza, asistiendo a colegios que no reúnen unas mínimas condiciones para ofertar una educación de calidad, viéndose objeto de toda clase de expectativas negativas, cacheados continuamente por la policía, repudiados por los integrantes de aquella población que se considera "digna", etc.

Es preciso tener en cuenta que su estudio se realiza, como ellos ponen de manifiesto, después de bastantes años en los que se vienen aplicando medidas de discriminación positiva. Cuando un Estado se compromete con políticas de justicia social semejantes se ve obligado a recaudar impuestos para hacer frente a tales compromisos. Con demasiada frecuencia este incremento de impuestos es fuertemente criticado por los grupos conservadores, que en nuestras sociedades son, asimismo, los que están ocupando puestos de trabajo mejor remunerados. A partir de la aparición del libro de Richard J. HERRNSTEIN y Charles MURRAY el Partido Republicano empezó una agresiva campaña para tratar de frenar los programas de ayuda a los colectivos sociales más desfavorecidos. Las investigaciones racistas como la que venimos comentando, u otras que podríamos mencionar en esta dirección, se acostumbran a presentar como fruto del rigor intelectual, por tanto, al margen de ideologías e intereses políticos y, por tanto sus conclusiones pasan a ser objetivas. En consecuencia, el argumento lanzado a la sociedad era claro: la sociedad no tiene ninguna responsabilidad en la falta de oportunidades o en el fracaso social y escolar de quienes lo sufren. Sería posible, por lo tanto, promover "debates acerca de si merecía la pena financiar los programas de recuperación para las minorías deprimidas, dadas sus capacidades intelectuales, limitadas y fijas" (Gordon STOBART, 2010, pág. 64) y

seguidamente una campaña para reducir impuestos. A las pocas semanas de la aparición de esta obra, el Partido Republicano consiguió que el Congreso de los Estados Unidos aprobase medidas de recorte en las partidas presupuestarias destinadas a las madres sin recursos, así como en las de numerosos programas sanitarios y de ayuda en alimentación a personas en situación de pobreza.

Obviamente, un alegato racista y clasista como éste, tratando de pasar sus afirmaciones y pronósticos como resultados de investigaciones científicas rigurosas, es una poderosa arma en manos de los grupos conservadores, cuando gozan de cierta hegemonía.

Este tipo de explicaciones son las que están en la base de las imágenes estereotipadas de las personas y situaciones pertenecientes a colectivos sociales, de género y étnicos diferentes. Estas imágenes funcionan en el inconsciente colectivo como explicaciones justificativas de las situaciones de marginalidad. Así, por ejemplo, las personas gitanas están discriminadas porque se asume que son ladronas "por naturaleza", o en el mejor de los casos que sólo pueden trabajar en aquello para lo que, supuestamente, están dotadas o sea: cantar y batir palmas, o en oficios tradicionales, típicos de poblaciones residuales y/o marginadas: hojalatería, cestería, etc. Los gallegos son etiquetados como desconfiados, los vascos cabezones, los andaluces fulleros, los catalanes tacaños, los alemanes trabajadores e inteligentes y los mejicanos vagos (ahí está su representación iconográfica en la que aparecen, con demasiada frecuencia, durmiendo bajo un sombrero de enorme ala), etc. Tampoco faltará quien esté convencido de que determinada niña o niño tiene que ser muy inteligente porque su padre o algún familiar muy directo también lo era. El refranero ofrece numerosos ejemplos de la consolidación de este pensamiento pseudocientífico, clasista y racista: "El que no es para estudiar, dedíquese a arar"; "De tal palo tal astilla"; "De casta le viene al galgo"; "Hija de vaca pintada, siempre sacará la mancha"; "Hijo de gato caza ratón; hijo de pillo sale bribón"; "Hijos de alimañas, salen con sus mañas", etc.

Recordemos, también, cómo diversos tests proyectivos para diagnosticar tendencias delictivas, niveles de agresividad y, en general, patologías personales de carácter social de lo más variado, como por ejemplo el "Test de Szondi", se construían sobre la base de mostrar rostros humanos, casi siempre de personas con alguna patología mental, y ante los que había que mostrar impresiones de simpatía o antipatía. O sea, estamos ante una prueba proyectiva para pronosticar el destino de las personas, en la que la "fealdad", el "color de la piel" y los estereotipos culturalmente construidos se asociaban a esos tipos de patologías. Este test fue diseñado por el psiquiatra húngaro Léopod Szondi, quien era defensor de las teorías del determinismo genético y, por tanto, de la predestinación de los seres humanos.

Asociaciones semejantes siguen siendo frecuentes en buena parte de los

medios de comunicación de masas cuando ofrecen informaciones sobre conductas delictivas y criminales asignadas a personas pertenecientes a colectivos sociales y etnias desfavorecidas. No es por casualidad que a las personas de raza negra tardamos más tiempo en asignarles cualidades positivas y, mucho más, si además no entran dentro de los cánones estéticos dominantes de belleza.

Esta estrategia de manipulación informativa de corte psicologicista es una de las más utilizadas por quienes proponen, en expresión de Kristen L. BURAS (2008), un "multiculturalismo derechista"; estrategia muy del agrado y a la que acuden en la actualidad muchos grupos e ideologías neoconservadores. Sus análisis y líneas argumentales se apoyarán en un muy superficial reconocimiento cultural para desviar los focos de atención de las verdaderas modalidades de explotación económica, política, laboral, militar y cultural que sufren los colectivos que estudian, al tiempo que los discursos acerca de la cultura del individualismo radical que promoverán a través de todas sus redes de comunicación y espacios culturales ofrecerán una salida exculpatoria a las situaciones de opresión. Los triunfos y fracasos de las personas se presentarán como el resultado de opciones y comportamientos de cada una de ellas en el marco de una sociedad libre y meritocrática y en la que, implícitamente, se asume que ya rige la igualdad de oportunidades. Individualismo radical en el que cada persona es contemplada al margen del colectivo social al que pertenece o en el que vive y, por consiguiente, sin que le afecten las condiciones sociales, económicas, culturales, étnicas, raciales, de género, etc., que puedan caracterizar el contexto en el que desarrolla su vida.

En esta misma línea de acción de efectos conservadores cayeron bastantes iniciativas progresistas, más preocupadas por cambiar actitudes y comportamientos individuales claramente racistas, sexistas y clasistas, ofreciendo una insuficiente información histórica y cultural sobre los colectivos sociales tradicionalmente silenciados que para nada alteraba la organización dominante del conocimiento escolar. Sobre la base de una especie de anecdotario cultural, tipo "información turística" se presentaban las conductas de dominación únicamente como resultado de nuestras interacciones personales. La solución pasaba por una especie de psicoterapia individual o colectiva para modificar actitudes y prejuicios, pero se ignoraban o silenciaban las verdaderas estructuras laborales, jurídicas, económicas, políticas y culturales que fomentaban y reproducían el racismo, el sexismo, el clasismo, el edadismo, etc.

La obsesión de esta modalidad de psicología conservadora sería la de tratar de demostrar que la actual estratificación de la sociedad, el éxito socioeconómico, el fracaso escolar, al igual que las patologías sociales son consecuencia de la dotación genética intelectual, eximiendo a cualquier estructura social de

responsabilidades. En consecuencia, todo intento de tratar de compensar desigualdades estaría abocado al fracaso, pues no podríamos ir contra natura.

El éxito y las posibilidades de promoción son vistas como actos de competitividad entre personas que, mediante el esfuerzo individual y sus capacidades naturales innatas, logran méritos con los que concursar y demandar acceso de manera también individual a privilegios sociales.

En general, podemos decir que recobran valor las posiciones teóricas y políticas que propugnan la primacía de las elecciones personales y de la movilidad social individual, dejando sin consideración las condiciones estructurales que llevan al fracaso social y, lógicamente, escolar, a aquellos grupos sociales más alejados de los resortes de poder. El eslogan de la necesidad de una "cultura del esfuerzo" con el que el Partido Popular logró el consentimiento de un amplio sector de la comunidad educativa, se asienta en implícitos innatistas, dando por supuesto que en nuestra sociedad ya es realidad la igualdad de oportunidades (Jurjo TORRES, 2006-b).

Otro ejemplo de reduccionismo psicologicista fue el recurso a un constructivismo individualista en el que cayó buena parte de la divulgación que se hizo de esta filosofía a raíz de que la LOGSE lo legitimara como la clave de las innovaciones educativas, de la Reforma educativa. Difusión que se hizo con frases-eslóganes que afirmaban que las personas construyen conocimientos, pero en lo que prácticamente nunca se centraba la reflexión es en interrogantes primordiales como: ¿qué tipo de contenidos?, ¿cuáles?, ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿en qué condiciones?, ¿con qué finalidades?, ¿al servicio de quién?, ¿promovidos por quién? Es alrededor de interrogantes semejantes a estos en los que los silencios del discurso constructivista "oficial" resultaban muy llamativos.

En general, podemos decir que los análisis conservadores lo que hacen es continuar responsabilizando a cada ser humano de su suerte, de ahí que incluso en los últimos tiempos vaya en aumento la consideración de las situaciones de menesterosidad como situaciones delictivas, dado que a quien se encuentra con urgencias agobiantes es fácil que en determinadas situaciones no le quede otro remedio que obtener de manera ilícita lo que le es imprescindible para mantenerse con vida. Algo que denuncia claramente Zygmunt BAUMAN (2000, pág. 120) al concluir que "vincular la pobreza con la criminalidad tiene otro efecto: ayudarles a desterrar a los pobres del mundo de las obligaciones morales". Únicamente queda la opción de la caridad individual.

6. Paternalismo y Pseudotolerancia

Los análisis paternalistas tienen como sustrato visiones jerárquicas, de "superioridad" de unas culturas y realidades sobre otras. Algo que se deja ver en muchas aulas cuando se presenta a los pueblos y culturas oprimidas poniendo el

énfasis en sus déficits; contemplándolos, por ejemplo, como muy pobres, incapaces de salir adelante por sí mismos, y a nosotros como sus salvadores y redentores. Así, los ocho siglos de presencia árabe, de la cultura islámica, en la Península, desde principios del siglo VIII hasta 1492, son denominados en la historiografía tradicional y, así lo solían reproducir los libros de texto hasta no hace mucho tiempo, como el período de las "guerras de Reconquista". Mientras que nuestras invasiones coloniales en África se dulcifican con otro tipo de lenguaje y tratamiento, como, por ejemplo, denominando como "Protectorado español de Marruecos" a la situación de ocupación colonial de aquellos territorios.

Este sesgo paternalista es el que explica, por ejemplo, que en los libros de texto no aparezcan autopistas colapsadas por el tráfico en la representación de los países africanos, que no se informe de rascacielos, grandes hospitales, personalidades de prestigio en el campo de la ciencia y de la tecnología, etc. Se les trata de comunidades incultas, ignorantes, atrasadas ya que el rase-ro de medida es siempre el que establecen los grupos dominantes y coloni-zadores. No se subrayan los procesos de expoliación y explotación a que fueron y están sometidos, las dinámicas de colonización para alterar sus formas de vida, valores, imponerles el idioma de la metrópolis, y de este modo facilitar su dominio. En esta clase de trabajo curricular es usual escuchar palabras como "donativos", "sacrificio", "caridad" para con los pueblos del Tercer Mundo, mientras que otras como "justicia", "solidaridad" e "igualdad" apenas tienen cabida.

En este tipo de planteamientos se acostumbra a insistir en la negación del racismo, "nosotros no somos racistas", sino todo lo contrario.

Tratamiento Benetton

Una de las estrategias características de este tipo de intervención la visibiliza muy bien el modelo publicitario que utiliza la empresa multinacional Benetton (Henry A. GIROUX, 1996). Modelo en el que se opta por contemplar imágenes acerca de las "diferencias", de las injusticias y problemas sociales como el SIDA, el racismo, la pobreza, etc., pero despolitizándolas y releyéndolas dentro de un nuevo escenario de colores ("Colors" es el nombre de la revista editada por este grupo empresarial), armonía y paz mundial. Algo inexistente en la realidad. En este marco, cuando se recurre a representar grandes tragedias sociales se hace de modo sensacionalista, optando por alternativas que producen "compasión" y "pena" a título individual, y llegan a convertir a quienes contemplan esas imágenes en "voyeurs". Algo que podemos constatar cuando vemos cómo ciertos posters y cuadros que representan grandes tragedias humanas son utilizados en muchos momentos exclusivamente como algo decorativo; la pobreza, la mirada de las personas desvalidas, pueden llegar a ser vistas sólo desde el punto de vista estético, dejando de lado un análisis político de mayor calado. No es fácil

que la observación de tales fotografías o ilustraciones lleve a efectuar, automáticamente, análisis más profundos y reales de los significados de las situaciones en ellas representadas; por lo tanto se dificulta su solución. No olvidemos cómo se celebran en muchos centros de enseñanza efemérides como "el Día de la Paz": "liberando" palomas, realizando juegos que para nada obligan a reflexiones de importancia sobre las razones de los conflictos más violentos del momento, prometiendo que todos se van a llevar bien entre sí, olvidando las peleas, pintando palomas de la paz, etc.

La información presentada se caracteriza por una notable descontextualización; no facilita, ni promueve problematizaciones sobre las causas estructurales de las situaciones que pretenden denunciar, sino que lo que llevan a cabo son recontextualizaciones en el ámbito emocional de cada persona; provocan el sentimentalismo del espectador al que le hacen ver que tiene suerte de vivir como vive y en donde vive. En consecuencia, es fácil que para la mayoría de los observadores y observadoras de esas, en numerosas ocasiones, impactantes y dramáticas imágenes las soluciones se circunscriban a medidas asistenciales: donativos personales. Suelen quedar más al margen las ayudas de carácter más estructural como, por ejemplo, políticas institucionales como las que se vienen demandando desde los movimientos sociales de base de que los gobiernos destinen, al menos, el 0,7% del PIB; algo necesario, pero que además precisaría de medidas de mayor calado implicando a organismos mundialistas como la ONU, la Organización Mundial del Comercio, el propio Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional. Estas últimas perspectivas de análisis no es frecuente que aparezcan reflejadas en los libros de texto.

De esta manera, lo que se hace es seguir reproduciendo un modelo asistencialista, cuando no continuar considerando la pobreza como algo inevitable y que siempre deberá acompañarnos en este planeta. Implicarse en vías que lleven a una auténtica solución pasa por analizar los orígenes y causas de todas las situaciones conflictivas y de pobreza.

7. Infantilización

En las intervenciones educativas suele caerse en este sesgo de dos maneras:

Waltdisneización

Esta estrategia es la consecuencia de la idea que sostienen muchas personas adultas de preservar al alumnado más joven de contemplar las desigualdades e injusticias sociales, de mantenerlo en una especie de limbo, o de paraíso artificial. Esto es lo que explicaría el infantilismo y ñoñería de la mayoría de los libros de texto destinados a los niveles obligatorios del sistema escolar, en especial, a Educación Infantil y a Educación Primaria. Es muy preocupante el avance de una

especie de “waltdisneización” de la vida y de la cultura escolar (Henry A. GIROUX, 1996), en la que la realidad y la información científica, histórica, cultural y social presentada a los niños y niñas, de la mano de unos seres de fantasía, de personajes irreales y animales antropomórficos y que, por tanto, suele acabar reducida a un conjunto de descripciones caricaturescas y, muy a menudo, almibaradas del mundo en el que viven. Muchos de los libros de texto que se trabajan en las aulas abusan demasiado de este tipo de imágenes e información y, en consecuencia, dificultan que el alumnado pueda aprender a diferenciar con claridad cuándo se encuentra ante un libro de aventuras o de cuentos y cuándo ante uno realista, científico y riguroso desde el punto de vista informativo.

El implícito que explica este tipo de sesgo en los materiales curriculares sería el de que como van dirigidos a niñas y niños no deberían reflejar la vida real tal y como es; que es conveniente mantenerles todavía unos años más en un mundo más cercano a la fantasía. De ahí que las situaciones de la vida cotidiana que reflejan tales libros de texto apenas se diferencien, en la forma y en el tratamiento, de las que aparecen en sus libros de cuentos y cómics más “cursis” (pues hay también buena literatura infantil donde la realidad tiene un tratamiento más correcto, sin desfiguraciones cursis). Esta modalidad de materiales curriculares artificialmente infantilizados acaban convirtiéndose en un poderoso estímulo para incrementar el consumo de la cultura del ocio conservadora, clasista, sexista, edadista y racista que promueven las multinacionales del tipo Walt Disney, Hanna Barbera o Mattel y su mundo de Barbie.

Es preciso repensar las concepciones dominantes e implícitas acerca del alumnado, de sus capacidades y posibilidades. Revisar, asimismo, en qué medida las relaciones interpersonales, las tareas escolares y los modelos organizativos y de gestión están basados en ideas desfasadas, románticas e infantilizantes acerca del alumnado.

Si en siglos precedentes las imágenes dominantes acerca de las niñas y niños oscilaban entre subrayar su carácter salvaje o una inocencia natural, negando su dignidad como ser humano racional, el siglo XX y, en especial a medida que nos íbamos aproximando hasta el momento presente, las distintas ciencias y ámbitos del saber que se ocupaban del estudio de la infancia fueron obligándonos a revisar tales concepciones, hasta acabar por reconocer sus derechos como ciudadanas y ciudadanos.

Alguien puede pensar que una institución escolar comprometida con enseñar a comprender el mundo al alumnado, a analizar las injusticias que más afec-tan a sus vidas y a las de sus familias, puede ser un espacio en el que únicamente se vea lo más negativo de la sociedad. Pero debemos ser conscientes de que, entre los objetivos más urgentes de la educación de las generaciones más jóvenes, está el de educarlas con optimismo y confianza en las posibilidades del ser

humano; meta que obliga a poner el énfasis en subrayar cómo los seres humanos siempre van optando por la esperanza y, por tanto, de una manera o de otra, acaban por hallar formas de superar esas dimensiones negativas. Pero este optimismo requiere el desarrollo de la capacidad de reflexión, de análisis y de un compromiso con la lucha por la justicia y la democracia. Conviene no olvidar el consejo de Pierre BOURDIEU (1999, pág. 559) de que es doloroso hacer visible el sufrimiento social y dedicarse a teorizar sus conexiones con las estructuras de poder, sabiendo que "sacar a la luz las contradicciones no significa resolverlas. Empero, por escéptico que uno sea respecto de la eficacia social del mensaje sociológico, no es posible considerar nulo el efecto que puede ejercer al permitir a quienes sufren descubrir la posibilidad de atribuir ese sufrimiento a causas sociales y sentirse así disculpados; y al hacer conocer con amplitud el origen social, colectivamente ocultado, de la desdicha en todas sus formas, incluidas las más íntimas y secretas".

Conviene ser conscientes de que niñas y niños tratan por todos los medios de buscar explicaciones de las situaciones que viven [9]. Y es lógico que pensar que, de manera especial, quienes pertenecen a grupos sociales más desfavorecidos traten de encontrar alguna explicación a por qué ellos tienen que vivir en peores casas, tener menos y peores juguetes, alimentarse con comida menos apetitosa, vestir con peores ropas, ... Si además comparten aulas con compañeras y compañeros cuyas familias disponen de muchos más recursos, preguntas como las anteriores precisan con mayor urgencia de alguna respuesta satisfactoria y, lógicamente, verdadera. De lo contrario, es posible que el currículum oculto les esté enseñando que tuvieron mala suerte en la vida en cuanto a las madres y padres que les tocaron. Podrán llegar a pensar que si ahora sus padres están en situación de desempleo, sin recursos económicos, viviendo en un apartamento muy reducido y de mala construcción, ... es porque no se esforzaron en la escuela, no obedecieron a sus profesoras y profesores, ...; es decir, aprenderán a culpabilizarlos y, hasta es posible, que se lleguen a avergonzar de ellos; que mientan a sus amistades sobre quién es su madre o su padre, inventándose títulos y puestos de trabajo de mayor prestigio para quedar bien o, también, para ser aceptado en otro círculo de amistades diferente. En consecuencia, no es este alumnado el que va a agradecer, ni al que más le conviene que su institución escolar se convierta en una especie de Disneylandia. Todo lo contrario, le será de gran ayuda participar en proyectos curriculares mediante los que pueda llegar a comprender el porqué de lo que le pasa a su familia, de lo que acontece en su barrio.

Una de las formas en las que el poder dominante acostumbra a obtener el consentimiento de las personas y grupos dominados es culpando a esos colectivos marginados, a cada una de esas personas, de "su fracaso", no de

"nuestro fracaso", haciéndoles únicos responsables de su propio destino. No podemos olvidar que todo alumno o alumna que fracasa supone una pérdida para la comunidad a la que pertenece. El fracaso escolar priva a la sociedad de todas las potencialidades creativas de esa persona, convirtiéndola en un parásito y, normalmente, en un problema social, y puede que policial, para la convivencia.

Currículum de turistas

Este tipo de infantilización es lo que explica mucho del trabajo que se realiza, aunque con la mejor intención por parte del profesorado, en bastantes centros escolares cuando el estudio de los colectivos sociales diferentes a los mayoritarios se realiza con gran superficialidad y banalidad, cayendo en una especie de currículum de turistas. O sea, tratando las realidades culturales diferentes con una perspectiva muy trivial, similar a la de la mayoría de las personas que hacen turismo; analizando exclusivamente aspectos como, por ejemplo, sus costumbres alimenticias, su folklore, sus formas de vestir, sus rituales festivos, la decoración de sus viviendas, el paisaje, etc.

En esta misma línea, una estrategia infantilizadora muy frecuente en la actualidad en la inmensa mayoría de los libros de texto es la de recurrir a presentar las culturas diferentes, las minoritarias, recurriendo a dibujos, semejantes a los que se utilizan en las series de televisión de dibujos animados o en los libros de cómic. Estrategia con la que se favorece que tales situaciones así representadas y que, es muy probable, que en la intención de sus creadores tuvieran propósitos reivindicativos y ejemplificantes, sigan considerándose poco habituales, esporádicas, extrañas o, incluso, irreales.

Así, incluso es demasiado frecuente que cuando se analiza el sexismo y el racismo de los libros de texto, al fijarse en la cantidad de imágenes no se hagan diferencias entre las fotos y los dibujos. Sin embargo, al realizar análisis con un poco más de profundidad, es muy frecuente que nos encontremos con que esas imágenes que traducen situaciones problemáticas de nuestro entorno están únicamente dibujadas, no fotografiadas. Suele ser habitual que las personas de otras razas aparezcan únicamente dibujadas y, algo que no debemos pasar por alto, perpetuando los estereotipos dominantes (por ejemplo, niñas negras llenas de ricitos, labios muy carnosos, viviendo en situación de pobreza, en chozas, en núcleos rurales con calles sin asfaltar, o en plena selva o en medio de una naturaleza bucólica y salvaje). Un tratamiento semejante lo podemos ver cuando se representan situaciones en las que los hombres realizan trabajos domésticos o se dedican al cuidado de sus hijas e hijos. Los dibujos, y no las fotografías, son las imágenes con las que se suelen tratar tales conductas. Sin embargo, no deberíamos olvidar que las niñas y niños saben que los dibujos son sólo eso, dibujos. Nadie tuerce la cara viendo los dibujos animados de un ratón y un gato

que se golpean y se hacen mil y una trastadas, o viendo a Popeye dar y recibir guantazos, pero ¿interpretamos del mismo modo ese tipo de conductas cuando son reproducidas como fotos en un periódico, o como imágenes reales en un telediario o incluso en una película? ¿Alguien se imagina un informativo en televisión donde la realidad fuera representada con dibujos animados? Seguro que la mayoría de esas mismas personas ahora se verían forzadas a cerrar sus ojos o a mirar para otro lado, pues no soportarían esa crudeza de la denuncia que transmite una foto.

Recurrir a la infantilización es una manera de no enfrentar al alumnado con la diversidad, con sus verdaderos significados y consecuencias. Y, además, algo que no se puede dejar de tomar en consideración: este tipo de propuestas curriculares, enfocando los aspectos más exóticos de las culturas y colectivos humanos puede contribuir a acentuar aún más determinados estereotipos. Por ejemplo, que todas las personas africanas visten con velos y turbantes, viven en chozas y van en camellos; o que en España todo los hombres son toreros o cantaores de flamenco, y las mujeres visten con traje folklórico andaluz.

Tampoco es nada raro ver como en muchos casos se cae en una notable frivolización e infantilización de las gentes del Tercer Mundo, presentándolos como adultos, pero con comportamientos infantiles, como seres que no saben valorar nuestras cosas y, por tanto, a los que podemos contentar con espejitos y chucherías; a quienes podemos robar y expoliar porque no tienen la madurez suficiente como para valorar sus riquezas. Es esta una estrategia a la que se recurre con demasiada frecuencia cuando se abordan temas referidos a la conquista y colonización de otros países. Incluso, para reforzar la pobreza de las argumentaciones colonialistas es frecuente presentar a las poblaciones de tales países como integradas por seres felices, sonrientes, sin problemas importantes; al estilo de los "felices salvajes".

8. Como realidad ajena o extraña

Las situaciones sociales cotidianamente silenciadas y que, en general, se plantean como cuestiones discutibles, difíciles y complicadas de resolver en esa sociedad concreta en la que está ubicado el centro escolar (las etnias oprimidas, las culturas nacionales silenciadas, las discriminaciones de clase social, género, de edad, etc.) pasan a ser contempladas, pero desde perspectivas de lejanía, como algo que no tiene que ver con cada una de las personas que se encuentran en esa aula escolar; como algo extraño, exótico, o incluso problemático, pero sin solución.

En esta opción metodológica las culturas y pueblos son representadas poniendo el énfasis en su exotismo, destacando su lejanía y, por tanto, lo que resulta más chocante y pintoresco. Son tratadas como realidades excepcionales y,

por tanto, sin posibilidades de ser comparadas con la propia. Se enfatizan las diferencias, aquellas características que nos separan, haciéndolas aparecer como raras e insólitas, y se ocultan las semejanzas, los comportamientos e ideales que nos igualan, lo que tenemos en común.

Cualquier estudiante europeo que sólo accediera a informaciones sobre países africanos mediante los libros de texto nunca podría imaginarse que en esos países hay casas semejantes a la suya, carreteras asfaltadas y autopistas, rascacielos, centros comerciales, coches de las mismas marcas que los que circulan en su ciudad, etc.; que entre sus habitantes hay muchos que comparten con él las mismas aficiones culturales, musicales, artísticas, y que disfrutan con idénticas películas y, asimismo, tienen acceso a otros productos culturales que aquí no son conocidos todavía, pero que seguramente también a este estudiante tendrían muchas probabilidades de gustarle; que luchan organizados en partidos políticos, sindicatos, asociaciones y ONGs por ideales semejantes a los de las poblaciones de los países más desarrollados. Las escasísimas fotos y dibujos con las que los materiales curriculares ofrecen imágenes de África sólo acostumbran a convertir en visible lo que es coherente con los discursos hegemónicos estereotipados, racistas o paternalistas que inciden en la pobreza, miseria, subdesarrollo, violencia "instintiva" de esos pueblos, incultura, primitivismo, machismo, etc.

Las situaciones conflictivas en las que aparezcan implicadas personas del país receptor con inmigrantes de culturas minusvaloradas se tratan de minimizar o, incluso, de negar, con el fin de que no afloren los aspectos racistas, que no se pongan en evidencia la preponderancia de dinámicas racistas. Y si no se puede negar, lo que se va a tratar de dejar claro es que los racistas son los propios inmigrantes, porque "no quieren integrarse". Un tratamiento muy parecido es el de la información sobre la violencia contra las mujeres en el Estado español, cuando se informa que éste es un problema que afecta a muy pocas personas, estadísticamente hablando; o que tales conductas delictivas son típicas de seres muy raros, enfermos mentales, personalidades con patologías muy extrañas, pero nunca personas como "nosotros".

Este proceso de responsabilizar al otro, si no se puede hacer de un modo explícito, se lleva a cabo implícitamente, atribuyendo a los grupos sociales etiquetados negativamente el control de su suerte; son presentados como autónomos, únicos responsables de su destino y, en consecuencia, sus problemas son fruto de una elección propia. Así, son los "otros", "ellos" quienes no se quieren integrar, "nosotros" no tenemos la culpa de su situación.

No debemos de olvidar que esta política de exculpación de los opresores y colonizadores fue la que dio lugar también al triste fenómeno de los Zoológicos Humanos. Tema que en la actualidad está totalmente silenciado en los currícula

de la enseñanza obligatoria en nuestros contextos. Con el agravante de que cercenar de la memoria histórica este tipo de asuntos impide comprender muchas de las actitudes racistas que aún en la actualidad caracterizan a importantes sectores de la sociedad.

Las personas de los países colonizados, especialmente los africanos, eran construidos en el imaginario popular como monstruos, seres deshumanizados y, precisamente, lo que Europa y EE.UU. ofrecían como explicación a sus propias poblaciones era anunciar que lo que se hacía en el exterior, los procesos de invasión y conquista, lo único que pretendían era intentar convertirlas en seres humanos.

Durante la segunda mitad del siglo XIX, surgen en Europa los "zoos humanos", también denominados como "exposiciones etnológicas" o "pueblos negros", en el marco de las exposiciones universales, parques zoológicos, jardines de aclimatación y museos vivientes. Espacios en los que se mostraban especies exóticas, pero que en este momento suponen un cambio decisivo en la construcción de un imaginario colectivo en los distintos países coloniales europeos al exhibir en directo "ejemplares" de las poblaciones nativas no Occidentales. Al igual que se venían exhibiendo otras variedades de personas "monstruo", nativas de Europa, personas con personalidades y/o discapacidades llamativas (enfermos mentales, seres sin control de su agresividad, personas con deformidades físicas muy llamativas, ...), ahora aparecían ante los ojos europeos otras "alteridades" sobre las que venían hablando desde hace tiempo los colonizadores y soldados que regresaban de llevar a cabo toda clase de atrocidades para someter a los pueblos que invadían y expoliaban.

En Estados Unidos de Norteamérica estas exposiciones también era algo frecuente, pero allí se enmarcaban más en el mundo del espectáculo, eran denominadas "freak shows" ("espectáculos con monstruos") y en un principio se limitaban a la presentación en público de personas con características anatómicas especiales (la mujer barbuda, jorobados, macrocefálicos, gemelos siameses, ...) y discapacidades mentales. Posteriormente se incorporaron en dichas exhibiciones personas de otras razas no caucásicas.

Karl HAGENBECK, director de circo alemán y domador de animales salvajes, está considerado uno de los primeros empresarios de este tipo de exhibiciones antropozoológicas en Europa. En 1874, en Alemania, monta su primera exposición de personas nativas de Samoa y de Laponia. En Estados Unidos, esta idea se asocia con Phineas Taylor BARNUN, a mediados de la década de los treinta del siglo XIX. En 1836 monta un espectáculo con el que visita numerosas ciudades norteamericanas, en el que exhibe a Joice Heth, una anciana afroamericana "excepcional" que, se decía, tenía 161 años de edad y que había sido la niñera del General Washington.

Existe documentación abundante que prueba la existencia de exhibiciones en la modalidad de zoológicos humanos en Londres, Bruselas, Milán, Hamburgo, Moscú, Amberes, Madrid, Barcelona, Nueva York, Chicago, etc., y que recibían numerosas visitas.

Estos espectáculos antropozoológicos contribuyeron a pasar de un racismo científico, con el que venían siendo convencidas las élites de la sociedad, a una visión racial del mundo; a un racismo popular que ayudaría a construir más solidamente estereotipos de las identidades del Norte como opuestas a las del Sur (Nicolas BANCEL, Pascal BLANCHARD, Gilles BOËTSCH, Éric DEROO y Sandrine LEMAIRE, 2004).

En la actualidad, dado que la sociedad es cada vez más sensible a las situaciones de discriminación y marginación, esta estrategia racista de culpabilización del "Otro" suele dulcificarse, sobre la base de ir intercalando, puntualmente, información positiva acerca de algunas personas concretas pertenecientes a esos colectivos; señalando alguna dimensión valiosa, pero de modo esporádico. Es algo que podemos observar en los periódicos e informativos de radio y televisión cuando, ocasionalmente, sacan a relucir alguna proeza de esas personas, generalmente en situaciones de ayuda a alguien de los "nuestros". Son noticias fortuitas que muy difícilmente alteran las líneas discursivas acerca de la "maldad" y "criminalidad", por ejemplo, del Islam, que se reproducen diariamente. Estas noticias puntuales, asimismo, van a ser utilizadas por las direcciones de tales medios de comunicación para defenderse de acusaciones que les tilden de racistas.

Además, habitualmente se deja claro que la solución de este tipo de problemas étnicos, de género o sociales no depende de nadie en concreto, que está fuera de nuestro alcance. Este tipo de situaciones se acostumbran a contemplar haciendo hincapié en que nosotros no tenemos capacidad de incidir sobre ellas.

Esta clase de extrañeza es también la que explica el vicio del Escepticismo normativo que denuncia Martha C. NUSSBAUM (2005) a la hora de referirse a la educación multicultural errónea. Vicio consistente en que ciertas explicaciones de las culturas diferentes a la propia se agotan exclusivamente en la descripción de las formas de vida de esas culturas, pero dejando de lado todo juicio normativo acerca de su bondad o maldad. Esto es algo en lo que han caído ciertas posiciones bienintencionadas a favor de mayores cotas de tolerancia, en las que se suele evitar en todo momento realizar juicios morales.

Para nada es aceptable, porque es paternalista, optar por la opción de la tolerancia, cuando el verdadero núcleo de la cuestión es de justicia, de derechos humanos, políticos, laborales, etc. No es un problema patológico que tenga que resolverse sobre la base de sesiones de psicoterapia o de psicoanálisis.

En este sentido, conviene no olvidar que "la verdadera tolerancia no es

indiferencia a las ideas o escepticismo generalizados; supone en realidad una convicción, una fe, una elección ética y, al mismo tiempo, la aceptación de la expresión de las ideas, convicciones y elecciones contrarias a las nuestras" (Edgar MORIN, 2001, pág. 123). Es obvio que la tolerancia tiene que ver con las ideas y actividades respetuosas con los Derechos Humanos y, por tanto, no puede confundirse con la indiferencia ante conductas de degradación, de agresión y con asesinatos destinados a la defensa de ideales. Las aulas, como subraya Edgar MORIN (2001, pág. 138), deben ser "el lugar de aprendizaje del debate argumentado, de las reglas necesarias para la discusión, la toma de conciencia de las necesidades y los procesos de comprensión del pensamiento de los demás, de la escucha y el respeto de las voces minoritarias y marginadas".

Una educación multicultural crítica tiene que dar voz a quienes estuvieron silenciados, pero tampoco puede caer en un esencialismo que lleve a que nadie que no sea miembro de ese colectivo puede entender, hablar y opinar sobre esa cultura. Un error de este tipo tiene mucho que ver con el surgimiento de un exagerado relativismo y esencialismo identitario que sirve a los grupos políticos más conservadores y colonialistas para descalificar todo lo que huela a multiculturalismo.

El peligro de caer en posturas de relativismo moral es que, con mucha probabilidad, se acaba por perjudicar a muchos miembros de esas comunidades a las que, pretendidamente, se quiere apoyar y que están intentando luchar por el cumplimiento de los Derechos Humanos y por mayores cotas de libertad en sus países y culturas. Es el caso, por ejemplo, de los colectivos de mujeres musulmanas que se oponen a las prácticas inmorales, criminales y machistas que muchos varones de su cultura profesan y defienden.

Es preciso que los miembros de los grupos socialmente desfavorecidos, de las distintas etnias y culturas que son representados como ajenos, extraños, tengan oportunidades de expresar sus experiencias, necesidades y opiniones en situaciones en las que puedan ser escuchados por quienes están en otras situaciones más ventajosas. Pensemos en las distintas estrategias con las que los medios de comunicación de masas malinterpretan, difaman y agreden a ciudadanos y ciudadanas de otros países considerados como "los Otros". Éstos deben ser enseñados a defender sus derechos mediante una educación política y cívica que les capacite para organizarse y defenderse de aquellas agresiones que generan los procesos de "normalización" a los que están sometidos. Tienen derecho a resistirse a los procesos de asimilación, a rebelarse contra las políticas y prácticas que esconden una intención de asimilarlos y de restringir sus tradiciones y hábitos culturales coherentes con los Derechos Humanos (derechos que, asimismo, precisan de actualizaciones, por ejemplo, la inclusión del "Derecho a emigrar").

Educar una ciudadanía democrática y justa obliga a reconstruir la imagen de los "Otros", no sólo para que se sientan respetados y acogidos, sino también y muy especialmente para que "nosotros" podamos dejar de ser racistas.

9. Presentismo - Sin historia

El trabajo curricular desde esta perspectiva se basa en contemplar el mundo, las distintas culturas y realidades, pero ocultando su evolución histórica y social. Así, por ejemplo, muy difícilmente en los libros de texto se deja ver la relación que puede existir entre el velo de las mujeres musulmanas y el que se exigía, hasta fechas muy recientes, para entrar en las iglesias y asistir a los oficios religiosos a las mujeres cristianas o para manifestar situaciones de luto o duelo.

No se deja patente que todas las culturas son fruto del mestizaje, que el esencialismo es uno de los defectos fruto de una estrategia de manipulación de la realidad consistente en presentar fotos fijas de ésta. Es como mostrar un fotograma de una película, omitiendo todos los anteriores, que son los que permiten captar su significado real.

Educar implica ayudar al alumnado a construir su propia visión del mundo, sobre la base de una organización de la información que permita que se haga hincapié en los modos a través de los que en el pasado y en el presente se fueron realizando las conquistas sociales, culturales, políticas y científicas. Una estrategia capaz de educar personas con esperanza en el futuro obliga a implementar un "currículum optimista" (Jurjo TORRES, 2007, págs. 205-214), que facilite comprender de qué manera la humanidad va realizando logros que permiten mejorar las condiciones de vida en este planeta. Lo cual no significa ocultar los horrores tanto del pasado como del presente, ni mucho menos, sino poner el eje de los discursos y del trabajo escolar en las dimensiones y estrategias con las que los dis-tintos colectivos sociales y pueblos fueron, y van enfrentándose, y procurando soluciones a los problemas personales, sociales, económicos, culturales, científicos y religiosos que se encuentran en su camino.

Un sistema educativo que, por ejemplo, enseñe con un mínimo de rigor la historia de las mujeres o la historia de la esclavitud, estaría dándole una maravillosa formación al alumnado. Ambas parcelas de la historia poseen un enorme poder ejemplificante para unas generaciones de adolescentes como las actuales a las que con demasiada frecuencia oímos decir que el mundo siempre fue y seguirá siendo igual; que siempre hubo injusticias y pobreza; y que las seguirá habiendo. Este tipo de frases derrotistas ponen de relieve que tales jóvenes en su paso por las aulas estuvieron trabajando con proyectos curriculares que les ocultaron las claves que mueven y transforman a las sociedades. Un currículum en el que se trabaje bien cómo las mujeres se organizaron para hacer frente a todo un gigantesco entramado ideológico,

científico, cultural, jurídico, religioso y militar que venía logrando convencer tanto a los hombres como a las propias mujeres de que éstas eran seres inferiores en todos los aspectos, sería el mejor antídoto para hacer frente a otras situaciones de opresión parecidas del momento presente y del futuro. El hecho de que la intensa y eficaz movilización de los distintos movimientos feministas y de la colaboración de otras muchas organizaciones políticas y sindicales progresistas haya servido para hacer frente al machismo y homofobia en la vida política, social, cultural, económica, jurídica, militar, educativa y familiar es algo que ayudará a educar a las nuevas generaciones en la convicción de que otro mundo es posible. Es esta la mejor estrategia para conformar personas más justas, optimistas, democráticas y solidarias.

Un silencio sobre dimensiones relevantes de la historia de la humanidad siempre acaba teniendo efectos políticamente perversos, propiciando que las nuevas generaciones acaben conformando actitudes derrotistas ante la posibilidad de incidir sobre su entorno, acerca de las opciones de transformar y superar las realidades injustas en las que puedan encontrarse. Por tanto, es vital sacar a la luz aquellas parcelas del pasado que más ayuden a explicar situaciones injustas del momento actual.

Así, por ejemplo, en estos momentos en los que ciertos poderes políticos imperialistas tratan de fracturar el mundo entre buenos y malos, entre el Islam y el resto del mundo, es imprescindible no olvidar la experiencia de Al-Ándalus, y de manera especial, la que tiene lugar en Córdoba, lugar de nacimiento de Maimónides, Moshé ben Maimón (1135-1204), un filósofo, médico y rabino que entre sus preocupaciones destaca por la solidez de sus trabajos tratando de armonizar las relaciones entre la filosofía y la religión; un intelectual muy reconocido en su momento que, a causa de un edicto contra los judíos, tuvo que abandonar España; y de Abu I-Walid ibn Rushd, Averroes (1126-1198), uno de los grandes filósofos y científicos de la cultura árabe, un gran racionalista musulmán buen conocedor y divulgador del pensamiento griego, al que supo recrear desde el Islam. Es de destacar su valioso trabajo en torno a la obra de Aristóteles, lo que le valió el nombre de "El Comentador de Aristóteles". Ambas personalidades, impulsoras de la ciencia y filosofía en aquellos momentos, "definieron unas normas para la coexistencia, que llamaron la 'medida justa'" (Ramin JAHANBEGLOO, 2007, pág. 69).

No se puede entender bien lo que podemos denominar como la cultura europea sin tomar en consideración tanto las aportaciones de estas dos grandes figuras como de otras de aquella misma época andalusí.

> "En una época en que el resto de Europa estaba envuelto en las tinieblas, la ciudad musulmana de Córdoba era la ciudad más avanzada de todo el continente. En filosofía, arquitectura, matemáticas, astronomía, medicina, poesía, teología y otros numerosos campos de empeño

humano, el islam medieval fue la civilización más avanzada del mundo".

(Ramin JAHANBEGLOO, 2007, pág. 69.)

Es merced a la tolerancia y el respeto por el pluralismo que caracterizó a Al-Ándalus que el resto de Europa va a tomar conciencia de las grandes aportaciones de la cultura clásica de Grecia y Roma, que los filósofos musulmanes de la época divulgaban.

Quienes consideran que las situaciones de racismo y de discriminación, en general, únicamente se resuelven sobre la base de políticas de asimilación, lo que asumen, ya sea de modo explícito o mediante implícitos, es que cada uno de esos colectivos "diferentes" son como tribus irreductibles, conformadas por personas trogloditas, incapaces de integrarse y de convivir con otros grupos diferentes. Seres que estarían en un escalón inferior en el proceso de hominización.

Cuando las personas que se sienten identificadas con un determinado colectivo perciben que no son admitidas, que son rechazadas, se consideran incomprendidas y, por tanto, corren el riesgo de radicalizar sus demandas, llegando a organizarse en estructuras muy cerradas que harán cualquier cosa para la defensa de sus derechos políticos, económicos, sociales y culturales. Situaciones de incomprensión de este tipo, normalmente, se corresponden también con situaciones vitales de marginación y de pobreza. Son este tipo de personas quienes tienen mayores probabilidades de llegar a integrarse en grupos fundamentalistas que, al menos, les van a garantizar posibilidades de defensa, al tiempo que les levantan el ánimo y les dotan de orgullo racial, étnico, religioso y/o lingüístico (Michel WIEVIORKA, 2003).

El fundamentalismo, se construye, legitima y opera como un sistema de creencias que excluye las diferencias sin argumentos racionales; no permite alternativas ni posibilidad de diálogo sobre sus creencias.

Como ideología proporciona seguridad y sentido de la vida y, algo que es decisivo, inmuniza contra la duda. Dogmatiza y politiza las diferencias culturales para, de este modo, legitimar la lucha y la opresión contra "los Otros". Funciona, por tanto, como una ideología política que recluta a sus miembros a partir de toda una serie de características étnicas, culturales o religiosas compartidas, y presentadas como incompatibles con las de sus vecinos. La experiencia acumulada por estas personas de desigualdad de oportunidades y de falta de reconocimiento, o sea, de pobreza, humillación, desempleo y nula o pésima escolarización les convierten en seres propicios a formar parte de sectas en el seno de las cuales encuentran explicaciones y sentido a sus vidas.

Sobre la base de una instrumentalización política de las diferencias culturales, las ideologías fundamentalistas ofrecen respuestas a los modos de explicar y transformar este mundo en una sociedad perfecta e idílica, al tiempo que, la

mayoría de ellas, aseguran una vida después de la muerte llena de satisfacciones y placeres. Sus seguidores "adquieren su identidad a través de su afirmación de supremacía sobre los otros, una afirmación que, prácticamente siempre, también se declara contra la resistencia si es necesario" (Thomas MEYER, 2007, pág. 21).

En los enfoques curriculares que caen en el presentismo no se hace hincapié en las dinámicas históricas, en la evolución a lo largo del tiempo de los fenómenos sociohistóricos objeto de estudio. No se toma en consideración la historicidad y condicionantes de quienes construyen la ciencia y el conocimiento; se silencian sus biografías, con lo cual se dificulta que el alumnado tome conciencia de la gran variedad de situaciones que influyen y explican tal construcción.

En esta modalidad de tratamiento presentista de la información no se incorpora la perspectiva histórica, las controversias y variaciones que hasta el momento se dieron sobre el fenómeno objeto de estudio: a qué se debieron, a quiénes beneficiaban, etc. Algo que es de capital importancia en las actuales sociedades de la información y de cara a hacer consciente al alumnado de la provisionali-dad del conocimiento y, por consiguiente, de la necesidad del aprendizaje a lo largo de toda la vida.

En general, podemos decir que este tipo de tratamientos educativos contribuye a que el alumnado contemple sus realidades de un modo reificado, con ropajes de despolitización y neutralidad; sin prestar atención a los problemas de desigualdad política, económica y social de carácter estructural.

Este tipo de filosofías educativas es, además, coherente con el predominio de ideologías que propugnan que es conveniente no alterar el actual estado de cosas, el modo de funcionar de las sociedades, bien porque éste es el mejor mundo de los posibles, bien porque este es el único, algo que predican las teorías del "fin de la historia" desarrolladas por Francis FUKUYAMA (1992). Estamos ante discursos con los que se pretende construir un tipo de personas que acepten como inevitable sus realidades; personas que normalmente puede que lleguen a limitarse en sus aspiraciones personales, al asumir que lo mejor es "que me quede como estoy", pues como diría alguna de esas "leyes de Murphy" que circulan entre la ciudadanía, "todo lo que tiene posibilidades de empeorar acabará haciéndolo".

Con estas líneas discursivas se pretende que las personas no puedan llegar a convertir en pensables las enormes disfunciones que los actuales modos de la economía capitalista neoliberal están originando, ni traten de esforzarse por imaginar otras alternativas. No es de extrañar que desde los círculos del poder, desde los medios de comunicación con los que se bombardea a la ciudadanía, se lleguen a desvirtuar también los discursos sobre el significado y modos de la democracia; que, por ejemplo, se hable de los Derechos Humanos como algo

abstracto, sin concreciones en la vida cotidiana de cada ser humano y de cada pueblo.

Es también así cómo quienes ocupan puestos de responsabilidad en defensa del poder establecido tratan de frenar la conflictividad de las crisis en los mercados; procuran convencer a la población de que el desempleo que origina el capitalismo actual, las injusticias y la pobreza de este momento histórico son algo normal, pero pasajero, en el camino hacia un mundo futuro de gran prosperidad.

Si no se producen y promueven otros discursos, otros conceptos que existen en la actualidad, sino que se silencian o se acotan en espacios y círculos muy reducidos, entonces lo que se generará es una naturalización del discurso que circula. Esas visiones de la realidad que implícita y explícitamente se declaran a través de esos conceptos y discursos dominantes aparecerán, como "naturales", como las únicas existentes y lógicas, y serán las que representen el denominado sentido común.

Conviene, sin embargo, ser conscientes de que en todo proceso de naturalización y legitimación siempre hay grados, pues en mayor o menor medida hay otras concepciones rivalizando, de una manera más o menos exitosa. Es fácilmente constatable la existencia de una lucha por tratar de explicar la sociedad concreta en la que se vive, y el mundo en general, ofreciendo sólo aquellos argumentos que avalan esos modos de vivir y trabajar en él. Esto quiere decir que lo que denominamos como "sentido común" es en gran medida la consecuencia de una lucha de poder, de la confrontación de diferentes intereses, perspectivas y discursos ideológicos, pero en la que las concepciones rivales perdieron la partida, o permanecen silenciadas, sin posibilidades de hacerse notar, todavía.

Cuando una concepción se convierte en hegemónica pierde su carácter de opción, de ser una alternativa entre otras; se desdibujan sus dimensiones ideológicas y se nos presenta como lógica, natural, como la única manera de ver e interpretar la realidad, como la representación de lo objetivo y neutral, o sea, lo que la mayoría de la población califica como el sentido común.

Como pone de manifiesto Martha C. NUSSBAUM (2005, págs. 166-167), hay cinco características que son propias de cualquier conceptualización y explicación de una "cultura". Dimensiones a las que es preciso prestar atención si en realidad pretendemos captar una comprensión más realista de la riqueza, dinamismo, fortalezas y líneas tensión de cualquier sociedad.

1. Las verdaderas culturas son plurales, no únicas. Las distintas clases y grupos sociales, los distintos territorios en los que se desenvuelve, los hombres y mujeres que la integran viven, recrean y dinamizan con muchas diferencias y matices una misma cultura.

2. Las verdaderas culturas argumentan, resisten y contestan las normas. No tenemos nada más que mirar a nuestro alrededor para constatar cómo al lado de los productos culturales "oficiales", hay otros, algunos radicalmente diferentes, que construyen y divulgan los grupos sociales que gozan de menos poder o se resisten a asumir la "cultura oficial", la que se propone desde las redes más gubernamentales.
3. Las verdaderas culturas, lo que la mayoría de las personas piensa probablemente difiere de lo que piensa la mayoría de los artistas e intelectuales más famosos. Así por ejemplo, la atracción e interés que despiertan las obras de Ortega y Gasset o de García Lorca en nuestro país no es la misma entre toda la población hispana. Distintos colectivos sociales y culturales harán valoraciones divergentes en la medida que comparten intereses y preocupaciones que esos autores vehiculan, como fruto, a su vez, de las experiencias e intereses que movilizaron sus respectivas vidas. En esta misma línea, a Platón no podemos considerarlo como "el" representante de la cultura griega, ni a Karl Marx de los valores alemanes, ni a James Joyce de los irlandeses.
4. Las verdaderas culturas tienen diversos campos de pensamiento y actividad. Como bien subraya Martha Nussbaum, normalmente cuando se estudia una cultura lo que se hace es centrarse en los productos de unas determinadas élites, ignorando otras. Se suele optar por el estudio de sus textos filosóficos, religiosos y literarios, pero se dejan más de lado otros ámbitos como la música, arquitectura, ciencia, agricultura, escultura; se valora más la cultura urbana, y mucho menos la rural y marinera.
5. Las verdaderas culturas tienen un presente y un pasado. Pero cuando se habla de ellas hay una mayor propensión a fijarse únicamente en ciertos momentos y productos de algunos períodos históricos del pasado, omitiendo tanto otras épocas pasadas como el momento presente. Esto es especialmente claro, por ejemplo, cuando se habla sobre la cultura de la India y China, que parecen haber quedado detenidas en el tiempo desde hace muchos siglos.

Un profesorado comprometido con proyectos verdaderamente educativos está obligado a tener un conocimiento de las comunidades donde se ubican los centros, así como de quienes son sus estudiantes, y las peculiaridades de sus familias. Sólo de esta forma se puede construir un currículum relevante y poner coto al tedio, superficialidad de los aprendizajes y a las poco motivadoras tareas de enseñanza y aprendizaje. Es preciso ser conscientes de que la dimensión monocultural sigue demasiado presente en muchas aulas; todavía existe un importante sector del profesorado que no acaba de entender el significado y las implicaciones del concepto diversidad. Conviene tener muy presente que la

diversidad no tiene que ver únicamente con la presencia o ausencia de estudiantes extranjeros, con la diversidad cultural, sino también con las diferencias en el desarrollo psicomotor, afectivo, cognitivo, en los tipos de inteligencia dominante, en los modos de sociabilidad, en los conocimientos ya adquiridos, en los valores por los que se orientan las familias del alumnado, etc.

Las intenciones de una parte del profesorado más sensibilizado políticamente hacia las cuestiones de la diversidad, cuando manifiesta su compromiso con las comunidades socioculturales de las que forma parte su alumnado, son realmente las de ayudar política y educativamente a esos colectivos más marginados. Su preocupación es la de buscar la relevancia de los asuntos que se tratan en el aula para, además, motivar e implicar muy activamente a sus estudiantes. Su objetivo es prestar atención a lo que se ofrece al alumnado como capital cultural. Que su cultura y sus idiomas no sean vistos como estigmas de los que liberarse, como una estrategia más del genocidio cultural típico de las políticas coloniales y neocolonialistas, sin ni siquiera ser sometidos a análisis crítico para ver su verdadero valor.

Un modelo pedagógico preocupado por hacer frente a este tipo de injusticias sociales que venimos denunciando obliga a asumir una filosofía de educación multicultural crítica, dejando de manifiesto un triple compromiso:

a. contribuir al reconocimiento público de los grupos oprimidos, luchando contra su silenciamiento o la denigración de las personas que los integran; sacando a la luz cómo su situación es consecuencia de la imposición autoritaria de una determinada historia sesgada, de discursos que sólo exaltan la cultura de los grupos dominantes;

b. promover la tolerancia y el respeto mutuo como valores idiosincrásicos de la ciudadanía democrática, y

c. facilitar la comprensión de las situaciones de exclusión y marginación social destacando cómo las estructuras económicas, sociales y políticas generan y reproducen tales situaciones, en la medida en que al tiempo que benefician a unos colectivos perjudican a otros.

El multiculturalismo, tal y como nos recuerda Amy GUTTMAN (2001, pág. 371), "se refiere a un estado de la sociedad y el mundo que contiene gran cantidad de culturas (o subculturas) que inciden unas sobre otras en virtud de las interacciones de los individuos que se identifican con (o confían en) estas culturas". Por lo tanto, la institución escolar desempeña un papel fundamental también en la conquista de sociedades más justas y democráticas.

En un modelo semejante al que acabamos de describir tanto estudiantes como docentes contraen compromisos muy específicos.

Así, el alumnado como parte esencial de sus tareas escolares estará obligado a:

1. Incorporar una perspectiva global. Asumir el análisis de los contextos socioculturales en los se desarrolla su vida, así como de los de las cuestiones y situaciones que sometan a estudio; atender a las dimensiones culturales, económicas, políticas, religiosas, militares, ecológicas, de género, étnicas, territoriales, etc., (frente a una educación más tradicional en la que la descontextualización es una de las peculiaridades de la mayor parte de todo lo que se aprende).
2. Sacar a la luz las cuestiones de poder implicadas en la construcción de la ciencia, así como las posibilidades de participar en dicho proceso.
3. Dejar patente la historicidad y condicionantes de quienes construyen la ciencia y el conocimiento; no silenciar sus biografías para demostrar cómo las condiciones históricas y los contextos sociales influyen en las tomas de decisión que acompañan todo el proceso de investigación y aplicación del conocimiento. Esta condición es de capital importancia en las actuales sociedades informacionales.
4. Incorporar la perspectiva histórica, las controversias y variaciones que hasta el momento se dieron sobre el fenómeno objeto de estudio; a qué se debieron, a quiénes beneficiaban, etc. Incidir, por lo tanto, en la provisionalidad del conocimiento.
5. Integrar las experiencias prácticas y aisladas en marcos de análisis cada vez más generales e integrados. Es ésta una de las maneras de afrontar un conocimiento demasiado fragmentado que impide entender su verdadero sentido y significado.
6. Atender a dimensiones de justicia y equidad en las cuestiones objeto de estudio e investigación. Convertir el trabajo escolar en algo que permita poner en práctica y ayudar a la comprensión de las implicaciones de diferentes posiciones éticas y morales.
7. Promover la discusión de diferentes alternativas para resolver problemas y conflictos, y poder detectar sus efectos colaterales.
8. Evaluar y reflexionar sobre las acciones, valoraciones y conclusiones que se suscitan en los centros de enseñanza o en las que se ven comprometidos.
9. Aprender a comprometerse en la aceptación de responsabilidades y en la toma de decisiones. Aprender a asumir riesgos y a aprender de los errores que se cometen.

A su vez, el rol del profesorado se ve directamente afectado ya que estará obligado a diseñar y llevar a cabo propuestas de trabajo en las aulas en las que se exija:

1. Partir de y valorar la experiencia y conocimiento del propio alumnado. Facilitar la confrontación de sus asunciones y de sus personales puntos de vista con los de otras personas para generar conflictos sociocognitivos que les obliguen a construir un conocimiento más objetivo y relevante.
2. Promover en las aulas el estudio de ejemplos positivos, de cómo se superan situaciones de marginación y opresión. Ejemplos en los que se destaquen las posibilidades de superar situaciones de marginación y opresión, de acceso a

mejores condiciones. Este compromiso obliga a incorporar como contenidos del currículum realidades en las que queden de manifiesto las oportunidades de participar en instancias de poder social, cultural y económico por parte de los grupos minoritarios étnicos y culturales.

3. Potenciar la personalidad específica de cada estudiante; sus estilos y características personales. Llegar a convencerse del valor positivo de la diversidad personal es algo imprescindible para llegar a asumir la de otros pueblos y culturas.

4. Emplear estrategias de enseñanza y aprendizaje flexibles y participativas. Convertir los centros de enseñanza en espacios en los que las tareas escolares se lleven a cabo en grupos cooperativos de trabajo.

5. Prestar especial atención a la integración de estudiantes de diferentes grupos étnicos y niveles culturales, de distintas capacidades y niveles de desarrollo.

Por consiguiente, comprometerse con una educación multicultural crítica implica asumir como punto de partida que vivimos en una sociedad racista; o sea, que las estructuras económicas, políticas, culturales e ideológicas de nuestras comunidades favorecen más a quienes pertenecen a una determinada raza, la blanca o caucásica, y son considerados por las leyes vigentes como ciudadanos y ciudadanas con plenos derechos. Para tratar de hacer frente a estas situaciones de injusticia, también a la educación se le otorga un papel muy importante, pues se ve en ella la posibilidad de capacitar a las personas para desmantelar los discursos, prácticas y estructuras que reproducen el racismo.

Ahora, el énfasis se pone más en analizar los grados de justicia social a los que tienen derecho los ciudadanos y ciudadanas y en tratar de desvelar qué mecanismos son los que ayudan a perpetuar situaciones de desigualdad y desventaja social. Desde esta filosofía se pretende coger al toro por los cuernos, asumiendo que los modelos de organización, las estructuras de nuestras sociedades producen personas racistas. Para hacer frente a esta política y cultura de la desigualdad es preciso desmontar de manera contundente todas las ideologías racistas, en especial las de corte biologicista, que imposibilitan el análisis y la puesta en cuestión de los modelos de funcionamiento de que se dota cada sociedad, de sus estructuras políticas, económicas, culturales, militares y religiosas.

Como pone de manifiesto Alain TOURAINE (1995, pág. 16), "el multiculturalismo sólo tiene sentido si se define como la combinación, en un territorio dado, de una unidad social y de una pluralidad cultural mediante intercambios y comunicaciones entre actores que utilizan diferentes categorías de expresión, análisis e interpretación". No obstante, hay que subrayar que tales intercambios tienen que establecerse desde posiciones de respeto y diálogo democrático. Algo para lo que es preciso un esfuerzo con plena consciencia de las dificultades, dados los procesos de socialización a los que fuimos y estamos siendo sometidos

constantemente y que vienen caracterizados por un notable racismo, sexismo, homofobia, edadismo, clasismo; así como un fuerte absolutismo y fe en el monoculturalismo y el eurocentrismo.

Es todo el alumnado, y muy especialmente los integrantes de los grupos sociales y culturales desfavorecidos quienes se deben ver estimulados a revisar críticamente el valor de sus códigos culturales y, obviamente, de aquellos otros con los que deben entrar en contacto y que, en numerosas ocasiones, las instituciones escolares tratan de imponer sin hacer explícitas las verdaderas intenciones y razones de tales propuestas.

Algunos obstáculos para una educación anti-discriminación

Una praxis curricular capaz de hacer frente a este tipo de disfunciones que hemos descrito nos exige ser conscientes de todo un conjunto de tradiciones o culturas docentes que dificultan el cambio y la puesta en acción de modelos de innovación didáctica con posibilidades de implementar una educación más liberadora. Algunas trabas de las que ser conscientes son:

1. La poca cultura de trabajo curricular integrado y, por el contrario, la tradición escolar del estudio de la realidad parcelada en torno a distintas disciplinas o asignaturas no es algo que favorezca la toma en consideración de las múltiples interrelaciones y perspectivas que caracterizan a cada núcleo de contenido.

2. La obsesión por finalizar y completar el libro de texto; el empecinamiento en abarcar, sea como sea, todos los tópicos del currículum obligatorio legislado por las Administraciones Públicas.

3. La ausencia de temas controvertidos en los libros de texto, así como de fuentes informativas representativas de las distintas opciones en conflicto.

4. El miedo a tratar en las aulas temas socialmente controvertidos. Algo que se complica aún más en momentos de rearme de los fundamentalismos. Miedo que suele ir acompañado de temor a las reacciones de las familias o de la dirección del centro escolar, en especial en el caso de los colegios concertados y privados.

5. La carencia de una cultura y tradición de debates en las aulas, más acostumbradas a adoctrinar que a educar. Las destrezas relacionadas con el debate no son innatas, así como tampoco el rol de moderador del profesorado.

6. Una falta de formación y de destrezas por parte del profesorado para tratar temas conflictivos.

7. La existencia de políticas de evaluación externas sobre la base de indicadores curriculares, lo que suele obligar a obsesionarse únicamente con lo que puede ser objeto de los ítems de esos tests de evaluación.

8. Una pobreza de recursos informativos dirigidos al alumnado en edad escolar sobre temas conflictivos de la actualidad. Carencia que, entre otras razones, tiene su razón de ser en el fuerte monopolio que ejercen las principales editoriales de libros de texto, así como en las ideologías que profesan sus propietarios. Un ejemplo de este fuerte control es visible en la movilización de los obispos españoles contra la asignatura Educación para la Ciudadanía y la fortísima campaña en pro de la objeción de conciencia ante la oferta de tal disciplina. O la reprimenda a la Editorial SM, propiedad de los padres Marianistas y una de las principales empresas de producción de libros de texto, por la publicación de un libro sobre el Islam [10] que no cuenta con "el consentimiento" de la jerarquía católica española, según declaraciones del Secretario General de la Conferencia Episcopal (CEE), Juan Antonio Martínez Camino. Dicho texto fue publicado en 2006 con contenidos elaborados por la Unión de Comunidades Islámicas de España, UCIDE, y el apoyo de la Fundación Pluralismo y Convivencia, dependiente del Ministerio de Justicia. Los obispos advirtieron que el manual "no ha sido realizado con el conocimiento ni el consentimiento de la Conferencia Episcopal" y cargaron el peso de su reproche contra los editores. (Diario "Público", 27/09/2007).

9. La falta de familiaridad de un sector importante del profesorado con esta clase de núcleos de contenido. Tales docentes no se consideran con información y experiencia en el tratamiento de ese tipo de informaciones, algo que, además, puede llevarles a creer que, en el fondo, tratar esa clase de tópicos es una pérdida de tiempo, pues las relaciones con el currículum obligatorio no aparecen fácilmente visibles.

Asimismo, conviene no olvidar que la cultura de los debates y de la controversia es algo que muchos medios de comunicación, especialmente las televisiones más comerciales, están contribuyendo a desfigurar, al ofrecer por sus canales ejemplos de discusión que, en realidad, son comportamientos histriónicos de personas poco relevantes para el tema objeto de debate, y que únicamente emiten expresiones construidas sobre la base de "a mi me parece que" o "yo pienso que", pero sin argumentos o razones. Existe una notable trivialización acerca de lo que es o debería de ser un debate.

Es necesario potenciar mucho más la cultura del debate en las aulas, de manera especial en el estudio de todos los tópicos culturales, en general, pero más en concreto cuando nos enfrentemos a temas en los que en el contexto social, político y científico existen puntos de vista enfrentados.

La curiosidad es la clave del pensar, por tanto es preciso reivindicar la no indiferencia ante el Otro, impedir el olvido del Otro, algo que pasa también por reivindicar un espacio en el que estar juntos, en el que pueda hacerse realidad el

derecho a la diferencia, pero nunca la diferencia de derechos.

1 http://www.interculturaldialogue2008.eu/406.0.html?&L=3&redirect_url=my-startpage-eyid.html

2 Dossier: "El acceso del alumnado gitano a la enseñanza secundaria". Gitanos: pensamiento y cultura. Nº 34-35, Abril-Junio 2006.

3 Un ejemplo de esto son algunos de los dibujos con los que, en los libros de texto de Educación Infantil y Primaria, se representan a las niñas y mujeres negras (con labios de tamaño exagerado, muy carnosos, con peinados ridículos o cursis, etc.); o los textos en los que se visibiliza a la población de los países más pobres de África como indigentes, pidiendo siempre limosna, en vez de exigiendo justicia o, algo que es muy importante, mostrando sus principales hitos y éxitos, las dimensiones positivas de su cultura.

4 Dossier: "El acceso del alumnado gitano a la enseñanza secundaria". Gitanos: pensamiento y cultura. Nº 34-35, Abril-Junio 2006.

5 El segundo turno (Second Shift) es la denominación que le otorga la socióloga Arlie Hoch sch ild (1989) al trabajo que realiza además la mujer una vez finaliza su trabajo profesional. Es el resultado de dividir el día en tres períodos de ocho horas. Esa expresión, "segundo turno", corresponde a las responsabilidades domésticas, que para muchas mujeres representan un segundo turno de trabajo, añadido al que realizan en su jornada laboral fuera de su hogar. Al igual que sigue existiendo una diferencia de salario entre hombres y mujeres, existe una muy notable diferencia en el tiempo disponible de ocio y tiempo libre para cada sexo.

6 "El cerebro en el trabajo" es la traducción que se realizó en la versión española, cuando debería ser "El cerebro en pleno funcionamiento (o actividad)".

7 Según Loïc WACQUANT (1999, pág. 15), el Manhattan Institute le ofreció treinta mil dólares por escribir "Losing Ground", luego esta institución llegó a organizar en Nueva York un gran simposio sobre esa obra, convidando a periodistas y especialistas en políticas públicas y ciencias sociales, con unos honorarios extremadamente generosos. Charles MURRAY fue paseado por todos los programas de televisión de mayor audiencia, tratando de convencer de sus ideas al pueblo americano. Una vez más, vemos el enorme poder de los medios de comunicación para convertir en pensables determinados contenidos culturales y no otros.

8 Los delitos económicos de "cuello blanco" (sobornos, fraudes, estafas, tráfico de influencias, etc.) cometidos por personas de las clases económicamente más acomodadas, no acostumbran a contabilizarse como delincuencia por una buena parte de la población. Como subrayan Fernando ÁLVAREZ-URÍA y Julia VARELA (2009, pág.143), "es un hecho históricamente probado —y empíricamente comprobable en la actualidad— que los presos provienen en casi su totalidad de las clases más bajas de la sociedad".

9 Incluso, algunas corrientes psicológicas consideran como una etapa del desarrollo el momento de los porqués, alrededor de los dos años de edad. El problema es que esas mismas escuelas dicen que es una etapa pasajera; no cuestionándose las razones de que preguntar, interrogar acerca del mundo se considere como algo pasajero. Pienso que su provisionalidad está relacionada con la pobreza e, incluso, con la escasez de las respuestas que se obtienen.

10 TATARY BAKRY, Riay y AJANA, Mohamed (2006). "Descubrir el Islam, Educación Primaria". Madrid. SM.

CAPÍTULO III

Los centros escolares y las familias en las sociedades democráticas

Las importantes luchas sociales del siglo XX y de la década presente en favor de una mayor democratización y justicia social en nuestras sociedades dieron lugar a grandes transformaciones en todas las instituciones públicas y, por tanto, también en los centros escolares. Es este el momento definitivo de la desaparición del amparo legal a los privilegios de sangre (salvo casos excepcionales como los que afectan a las familias reales), es también el de la consolidación de los movimientos sociales y muy especialmente de las mayores transformaciones en las estructuras familiares.

El feminismo logra imponerse y consigue grandes resultados en la lucha contra las injusticias y desigualdades políticas, laborales, sociales y legislativas entre hombres y mujeres. El éxito de los movimientos feministas queda patente también en que consigue terminar el siglo XX imponiendo un planteamiento verdaderamente revolucionario: Lo personal es político (Kate MILLET, 1995); algo que va a obligar a todas las personas a prestar más atención a lo que ocurre en el ámbito de la vida privada, a la vida cotidiana en el interior de las familias.

La tesis del movimiento de liberación femenina de finales de la década de los sesenta de que "lo personal es político" va a suponer un importante impulso para poner en cuestión aun con mayores razones la tradicional ruptura entre la vida pública y la privada; denuncia a la que también el movimiento gay se va a sumar unos años más tarde (Victor J. SEIDLER, 2006). Recordemos que hasta ese momento, cuando se empleaba el concepto de explotación se hacía mayoritariamente en relación al mundo laboral fuera del hogar; se denunciaba que el salario que recibían los trabajadores y trabajadoras por su trabajo fuera del hogar era muy injusto, las malas condiciones laborales, etc. Pero el feminismo va a plantear también la explotación en el mundo privado, en la vida doméstica, subrayando el carácter arbitrario de la adjudicación a las mujeres de las tareas domésticas y del cuidado de la prole (Ana SÁNCHEZ BELLO, 2006). El énfasis en la dimensión política de estas parcelas de la vida privada va a permitir sacar a la luz las distintas formas de opresión, las injusticias y desigualdades que se dan en ese ámbito considerado privado, pero en el que también pueden existir

relaciones de explotación y de tiranía.

Las mujeres, a medida que van conquistando sus derechos, exigen mayor participación en la vida pública y, por tanto, también en las instituciones escolares.

Las cuestiones de participación, igualdad, comunidad y democracia ya no son asuntos individuales, responsabilidad de los hombres. Por el contrario, a medida que los distintos colectivos oprimidos y sin voz van organizándose mejor y teniendo éxito en sus reivindicaciones, más y más asuntos se transforman en temas de responsabilidad tanto de los ciudadanos como de la ciudadanas, en problemas comunes que requieren la implicación de hombres y mujeres.

Van a ser las mujeres uno de los colectivos sociales que mejor lleguen a entender la importancia de la educación para transformar las estructuras machistas, homofóbicas, clasistas y racistas.

A lo largo de todo ese período histórico, el reconocimiento de las distintas modalidades de familias, al igual que el paso de una familia extensa a otra más reducida, nuclear (pareja o monoparental y uno o dos hijos y/o hijas; naturales, adoptados o de acogida), corre parejo con el redescubrimiento de la especificidad de la infancia.

Tengamos presente que el siglo XX es también el siglo de la infancia; algo que ya preconizara la feminista y educadora sueca Ellen KEY en 1900, al titular uno de sus libros más importantes como "El siglo de los niños". Casi todas las áreas en las que se organiza el conocimiento humano comienzan a dirigir su mirada a este momento evolutivo del ser humano, algo de lo que son buena prueba las nuevas especializaciones del conocimiento y de las figuras profesionales que trabajan en esas áreas de conocimiento: puericultura, pediatría, economía doméstica, psicología infantil, pedagogía, educación infantil, derecho de menores, animación sociocultural, etc.

Con este panorama de fondo, las instituciones escolares van ser repensadas, pero ahora con la implicación de mayor número de instancias y colectivos sociales.

Podemos subrayar cuatro grandes problemáticas que durante estas últimas décadas vinieron a realzar la importancia de la familia en la educación.

1. La prevención de la mortandad infantil y de las políticas de salud. Uno de los rasgos distintivos que ayudó a diferenciar a la infancia de la adultez fue precisamente la especificidad de su fragilidad corporal, algo que a principios del siglo XX llevó a la aparición de numerosas investigaciones y textos recomendando toda clase de cuidados. La definición social de lo que es la especificidad de la infancia se va afianzando en la medida en la que se va consolidando la puericultura como especialidad científica. El corpus de conocimiento que este ámbito va construyendo y las normas y consejos que

va ayudando a divulgar y que, poco a poco, se van consolidando como rutinas y consejos a seguir, definen "qué cosa es el niño y proporcionan por lo tanto las categorías a través de las cuales el niño será comprendido y constituido como niño de un tipo determinado perteneciente a un grupo de edad dotado de caracteres genéricos claramente definidos" (Luc Boltanski, 1974, pág. 131).

Esta preocupación por la salud y el bienestar infantil va a ir cobrando mayor importancia también en función de las clases sociales. Las diferencias de clase se manifiestan también en los cuidados infantiles, entre otras razones porque son las clases altas y las clases medias más cultas las que disponen de muchas más facilidades para acceder al conocimiento más serio y riguroso, frente a las clases más bajas en las que el saber popular fue configurando un tipo de tradiciones y hábitos que conllevaban una concepción de lo que es ser niña y niño derivado de los roles que se veían obligados a desempeñar en sus entornos y, de manera fundamental, como resultado del conocimiento oficial y de las definiciones que de ellos hacían los círculos más cultos y quienes estaban en el poder. En una sociedad estratificada en clases sociales, son las más altas las que tratan de convencer a las más populares acerca de por qué el mundo está así jerarquizado y, por consiguiente, cómo y por qué era así cada clase social y cuáles eran sus aspiraciones legítimas y específicas. Los cambios ser realizarán en el interior de cada clase social con una cadencia diferente en función del ritmo de reconstrucción de los conocimientos, tradiciones y valores que se van operando en la medida en que acceden y asimilan nuevos conocimientos, informaciones y experiencias prácticas.

La confluencia de fenómenos como los avances en el conocimiento, la creación de numerosas universidades y centros de investigación, el incremento de la riqueza de los países, la políticas y actuaciones en favor de los derechos de la infancia, la generalización en la mayoría de los países europeos del Estado del Bienestar, juntamente con el aumento de los niveles educativos de la ciudadanía, van a propiciar la aparición de un clima de mayor responsabilidad y exigencia en las políticas de salud.

A medida que va avanzando el siglo XX se va generando un amplio consenso respecto a que es necesaria la colaboración de todas las personas para construir ambientes y hábitos saludables. Lógicamente, en esta tarea la familia tiene también sus propias responsabilidades. El ámbito familiar es uno de los principales contextos donde las nuevas generaciones aprenden hábitos de salud, tales como formas de evitar el contagio de determinadas enfermedades, maneras de prevenirlas, formas de alimentarse adecuadamente, normas de higiene, etc. De ahí que en las sociedades

democráticas cada vez exista una mayor difusión de conocimientos médicos con la intención de que sean de dominio público y así contribuir a la mejora de la salud de todas las personas. Es así cómo las familias poseen cada vez más preparación en ámbitos como la puericultura. Creo que existe un fuerte consenso en que, en los últimos años, las familias incrementaron mucho sus conocimientos acerca de las formas de alimentar a sus hijos e hijas proporcionándoles comidas apropiadas a su edad y ritmo de vida; van preocupándose de inculcarles hábitos higiénicos apropiados, de construir y mantener ambientes física y psíquicamente saludables. Asimismo, el auge de una amplia variedad de programas de divulgación científica han servido para que madres y padres vengan aprendiendo a proporcionar estímulos físicos, afectivos e intelectuales a sus hijas e hijos, a prevenir enfermedades, a preocuparse de seguir planes de vacunación que las autoridades médicas recomiendan, etc. La consecuencia de esta mejora es visible, y ahí está la drástica reducción de la mortandad infantil en nuestros países.

2. La lucha contra el fracaso escolar y la preocupación por la estimulación precoz. La preocupación por el desarrollo intelectual, físico y afectivo de niños y niñas está haciendo que cada vez más padres y madres se preocupen de crear ambientes estimulantes, y de hacerlo cuanto antes. Una buena prueba de ello son los numerosos programas surgidos en las últimas décadas destinados a la estimulación precoz. Así, por ejemplo, la divulgación del hecho de que el sentido del oído es uno de los que primero se desarrolla en el feto, que a partir de la semana 28 de embarazo está plenamente formado y funcionando, ha dado lugar a un buen número de programas de estimulación auditiva prenatal, que se ofrecen con la finalidad de promover un mejor desarrollo sensorial y, por tanto, la inteligencia auditiva y la creatividad infantil.

La enorme preocupación de las familias por la educación de sus descendientes y, por tanto, su desvelo por estimular y ayudar al desarrollo de las inteligencias múltiples (Howard GARDNER, 2001 y 2003), en general por hacer bien las cosas viene dando lugar a fenómenos verdaderamente novedosos. Una buena muestra de este desvelo, y en algunos casos obsesión, por darle a las hijas e hijos aquellos cuidados, incentivos y condiciones de vida de las que los adultos actuales carecieron explica entre otras cosas la enorme demanda existente sobre estos temas del cuidado y la educación. Este interés es la razón de ser de un constante lanzamiento de nuevas revistas periódicas dirigidas a informar a la familia sobre la educación de su prole: Tu Bebé; Ser Padres (http://www.serpadres.es/); Crecer Feliz (http://www.crecerfeliz.orange.es/); Educar bien (http://www.educarbien.es/); Mi pediatra (http://www.aeped.es/mipediatra/); Embarazo Sano

(http://www.globuscom.es/sum/embarazo1.htm); El Cuaderno de los Padres (http://www.bayard-revistas.com/); Padres y Madres de Alumnos y Alumnas (http://www.ceapa.es/); Padres y Maestros (http://www.padresymaestros.org/); Padres y Colegios (http://www.padresycolegios.com/); etc.; o de numerosas revistas de ámbito más local editadas por asociaciones de madres y padres de numerosos centros escolares. Existe también un creciente número de portales en Internet como: Babysitio (http://www.babysitio.com/); Todo Bebés (http://www.todobebes.net/); Para bebés (http://www.parabebes.com/); Peques con marcha (http://www.pequesconmarcha.com/); Cyber Padres (http://www.cyberpadres.com/); Guía Infantil (http://www.guiainfantil.com/); Iwn Family. La revista de educación para toda la familia.(http://www.educa-system.com); Educación Infantil (http://www.educacioninfantil.com/), etc. Asimismo, habría que incluir también en este mundo la novedad y la gran aceptación de programas de televisión como Supernnany (http://www.cuatro.com/supernanny/). Nos referimos únicamente a revistas y portales dirigidos directamente a las familias españolas, aunque el mundo globalizado en el que nos movemos también nos permitiría incluir listados semejantes de otros títulos, tanto en español como en los principales idiomas que se hablan en el mundo. En este caso la enumeración se incrementaría mucho más.

La aparición de numerosas escuelas de padres y madres, que muchos centros escolares crean para ayudar a las familias, es también una buena prueba de este foco de atención. Incluso algunas Administraciones comienzan a darse cuenta de la necesidad de programas destinados a preparar a las familias para prevenir futuros fracasos escolares y/o trastornos en el desarrollo cognitivo y socioafectivo; algo que es más urgente en los ambientes socioculturales más desfavorecidos, como son las barriadas de los cinturones de las grandes ciudades, el medio rural, los núcleos de población en los que habitan familias de minorías étnicas sin poder, como los gitanos, inmigrantes pobres, etc.

Los programas de educación compensatoria, ya desde sus primeras formulaciones, a mediados del siglo XX, acostumbran a subrayar la importancia de implicar a las familias de los alumnos y alumnas. Su colaboración se considera relevante para crear condiciones que favorezcan la adquisición del lenguaje y que permitan mejorar la expresión lingüística; que contribuyan en sus domicilios a estimular la inteligencia infantil con juegos y juguetes adecuados, implementando ejercicios para ayudar y perfeccionar el desarrollo psicomotor, el razonamiento lógico matemático, etc. Estas tareas que antes se consideraban obligaciones exclusivas de las escuelas infantiles o

centros de educación preescolar, son vistas ahora como algo a compartir con las familias.

El éxito de este tipo de programas se convirtió también en motor para otras intervenciones en esta línea, pero en este caso dedicadas a la infancia superdotada. Las filosofías individualistas y neoconservadoras, juntamente con políticas económicas neoliberales, generan climas sociales marcados por la competitividad al precio que sea, algo que va a propiciar que ya desde el primer momento las familias con mayor nivel cultural e información se obsesionen con que sus hijas e hijos sean personas superdotadas. Este telón de fondo facilita que sean cada vez más numerosas las instituciones y programas de intervención destinados a las familias con niñas y niños, pretendidamente con altas capacidades intelectuales o con sobredotación.

3. La importancia de la familia en los programas de socialización y de rehabilitación de los niños y niñas con discapacidades. En este ámbito existe un enorme consenso en que la cooperación de la familia es imprescindible, pues ya sabemos la trascendencia de los diagnósticos precoces para intervenir con mayores probabilidades de éxito sobre determinadas enfermedades y discapacidades. La familia puede y debe desempeñar un importante papel en la identificación y la búsqueda de soluciones, lo más rápidamente posible, a los problemas típicos de cualquier niño o niña con alguna discapacidad.

No debemos ignorar que la movilización social de las familias tuvo un papel muy importante en la lucha para construir sociedades más humanizadas. Sus reivindicaciones contribuyeron a que instituciones que en otros tiempos tenían la exclusiva en el tratamiento o, mejor dicho, la simple custodia, de los niños y niñas discapacitados, tales como hospitales psiquiátricos, internados de educación especial, orfanatos..., se consideren en la actualidad como lugares inapropiados para estas personas.

Con el paso del tiempo hemos aprendido que una información más pertinente y dirigida de la manera más personalizada posible a los diferentes grupos sociales ayudará con mayor eficacia a combatir las falsas creencias, expectativas, mitos y tabúes que acerca de las personas con discapacidades se fueron construyendo en épocas pasadas. Es sobre la base de una buena divulgación científica y de la implicación de equipos interdisciplinares de especialistas, juntamente con la colaboración activa de las familias, como se favorece una mejor socialización y desarrollo de estos niños y niñas. Los éxitos en la actualidad de intervenciones en esta línea han convertido en obsoletos la práctica totalidad de los manuales universitarios de Educación Especial publicados antes de la década de los ochenta. Al mismo tiempo, la divulgación de prácticas con éxito han servido para generar un gran

optimismo, pues en el fondo lo que hemos descubierto es que no sabemos cuáles son los límites del desarrollo de las personas con discapacidades. Sólo sabemos que si hacemos intervenciones adecuadas podemos alcanzar metas que hasta el momento parecen inalcanzables, y aquí radica el motor de muestra curiosidad y deseos de saber más y más.

4. La necesidad de una coordinación de las instituciones y programas destinados a favorecer el desarrollo social, cognitivo, afectivo y psicomotor de niños y niñas. Si por educación podemos considerar todos aquellos procedimientos intencionados a través de los cuales tratamos de ayudar a las personas a ser más autónomas, sobre la base de facilitarles el contacto con el legado cultural de la comunidad y procurando estimular la construcción de unos procedimientos, destrezas y valores que aseguren su compromiso con el desarrollo de la comunidad, entonces tendremos que concordar en que es preciso que los niños y niñas vivan en ambientes en los que exista una coordinación de esfuerzos para lograr esos fines educativos. Obviamente, la familia y las instituciones escolares no pueden ir cada una por su lado; por el contrario, tendrán que coordinarse para ayudar mejor a que ese proceso educativo sea lo más rico posible.

La familia y su implicación en las instituciones escolares

En el momento presente, es fácilmente constatable que la familia confía la educación a las instituciones escolares, pero ello no puede llevar a generalizaciones infundadas de que es debido a que se desentienden. Las familias, en una gran mayoría, se fían de los conocimientos y de la experiencia del profesorado, al igual que la mayoría de las personas adultas tienen fe en que la medicina le va a resolver los problemas relacionados con la salud; encargan la defensa de sus derechos e intereses a especialistas en derecho, o tienen claro que la responsabilidad de mantener el orden público es de la policía y de la judicatura.

En la actualidad, la familia nuclear y los centros de enseñanza quedaron como únicas agencias educadores "intencionales"; ya no lo hacen las Iglesias y Catedrales, ni la comunidad vecinal o la familia extensa; aunque sí lo van a pretender llevar a cabo de un modo informal todo un gran entramado de instancias dedicadas a ofrecer información y a promover cambios de comportamientos en el público, tales como los medios de comunicación, redes de Internet, agencias de publicidad, museos y centros culturales, etc. Tampoco el barrio es ahora el lugar dominante de socialización de la infancia y la juventud. El colegio pasó a ocupar el lugar principal; un entorno con el que niños y niñas entran muy pronto en contacto, especialmente desde que las Administraciones

educativas cayeron en la cuenta de la importancia de la Educación Infantil. Cada vez acuden antes y salen más tarde, como mínimo con 16 años de edad.

A medida que la ciudadanía y los gobiernos van siendo conscientes de la importancia de la educación en el mundo de hoy, la necesidad de coordinar esfuerzos entre todas las instancias educadoras, pero de manera principal entre las familias y los centros escolares, se sitúa entre las tareas más urgentes.

Es por ello que, en los últimos años, los Informes y propuestas del Consejo Escolar del Estado vienen insistiendo en la necesidad de implicar mucho más en la vida cotidiana y en la gestión de los centros a las asociaciones de madres y padres. Incluso, en su último Informe sobre el curso 2008-2009 se "insta al Ministerio de Educación a promover la aprobación de un Real Decreto sobre Participación que regule y garantice los medios materiales y económicos para el desarrollo de la misma por parte de los padres y madres y del alumnado, tanto de forma directa como a través de sus organizaciones asociativas, y en sus distintos niveles" (CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO, 2010, pág. 14).

No obstante, la relación de las familias con los centros ha sufrido importantes cambios. En la actualidad, existe un notable desencanto de las familias y del alumnado en cuanto a los temas de participación, consecuencia, entre otros factores, del paso de una familia que valoraba y confiaba ciegamente en la escuela y en el profesorado (entre otras razones porque un gran porcentaje de sus miembros nunca habían podido estar escolarizados, desconocían e idealizaban lo que ocurría en su interior) a una situación más plural en esta percepción. En general, madres y padres ya no admiten una relación de subordinación ante el profesorado. Subieron los niveles culturales de las familias, y ambos cónyuges ya pasaron antes por esta institución. Incluso, es cada vez más frecuente encontrarse con un número importante de familias que tienen mayor nivel cultural que el profesorado y, por tanto, no van a aceptar, sin más, conductas poco democráticas de los profesores para con sus hijas e hijos, o tareas escolares irrelevantes o irracionales.

Asimismo, no se debe pasar rápidamente por alto un fenómeno muy preocupante en todos los países más desarrollados, incluyendo el nuestro, como es el crecimiento de las experiencias "Home Schools" o crecer sin escuelas (Jurjo TORRES, 2007, págs. 115-129). Familias que ya no confían en las instituciones escolares y que se consideran capaces de ofrecer una educación de mayor calidad que la que en ellas se adquiere.

El centro escolar es el lugar en el que niñas y niños se verán sometidos por primera vez a unas normas de convivencia que, en demasiadas ocasiones, pocas veces les son explicadas o justificadas con argumentos asequibles a sus edades.

La democratización de la sociedad y las legislaciones sobre Derechos Humanos mudaron las concepciones de autoridad, de libertad y de participación. Tanto

adultos como estudiantes son más sensibles y conscientes de sus derechos y obligaciones, y suelen protestar ante las conductas discrecionales y/o autoritarias. Lógicamente, las instituciones escolares son uno de los espacios privilegiados en los que también están en vigor los derechos cívicos; algo que no siempre fue así y que las tradiciones autoritarias, típicas de tiempos pasados, tan largamente construidas y convertidas en rutinas se dejan ver como totalmente inadecuadas en el siglo XXI (José GIMENO SACRISTÁN, 2003).

En este panorama no podemos pasar por alto que también en este mismo momento histórico hay importantes colectivos sociales que se vieron forzados a asumir la existencia y obligatoriedad de las instituciones escolares. Existen colectivos sociales muy desfavorecidos que no comprenden la finalidad de la escolarización obligatoria, pero que se sienten obligados a enviar allí a sus hijos e hijas; es este el caso, por ejemplo de algunas familias gitanas, cada vez menos, pero sí de otros colectivos sociales inmigrantes con grandes déficit culturales. Para lograr este objetivo, los poderes públicos no dudan en recurrir a variadas formas de presión: policías que vigilan el absentismo, ONGs, asistentes sociales, educadores sociales, ayudas económicas que se retiran si sus hijas e hijos no acuden al colegio, etc. Antes era el absentismo escolar la válvula de escape que situaba al alumnado socialmente más conflictivo al margen de la escuela, ahora se persigue dado que el derecho a la educación cobra la máxima prioridad.

De este modo, en las aulas se produce el encuentro y, asimismo, los encontronazos de colectivos que hasta hace poco no tenían apenas contacto. Un buen porcentaje tanto de docentes como de las familias nativas del lugar únicamente sabían de su existencia por imágenes y discursos racistas, clasistas y discriminatorios. Algo de lo que conviene ser conscientes, dado que numerosos prejuicios y culpabilizaciones se van a apoyar en esa falsa y manipulada información.

Las instituciones escolares son para una gran parte de la población el primer ambiente en el que se entra en contacto con la diversidad de clases sociales, etnias, géneros, modelos de sexualidad, capacidades, culturas, religiones..., que caracteriza a las actuales sociedades. En ningún lugar como en la aulas las personas se van a ver obligadas a convivir con estas realidades. En las familias a los hijos e hijas se les puede hablar de esa diversidad que caracteriza al mundo del presente, pero muy difícilmente encontrarse y tener que aprender a convivir con ella.

Aprender a vivir en comunidad y de manera democrática y solidaria son los encargos de mayor importancia que las sociedades modernas encomiendan a los sistemas educativos, de ahí la importancia de la colaboración de las familias y el profesorado. No obstante, este proceso participativo tradicionalmente estaba construido sobre un modelo de familia inadecuado y falso: la familia de clase

media, de raza caucásica y del propio país. De ahí muchos de los fracasos a la hora de implicar a madres y padres, pues no se sentían representados.

Pese a que tanto la Constitución Española, como las diferentes Leyes Orgánicas referidas a la educación garantizan que las familias tienen que participar en el funcionamiento y gobierno de los centros escolares, la realidad aún muestra importantes déficit. También en este caso, podemos constatar que no siempre existe correspondencia entre el reconocimiento de un derecho y su ejercicio o implementación efectiva.

Modelos de relación entre instituciones escolares y familias

A la hora de contemplar las posibilidades de la participación e interacción de las familias y/o de otros colectivos vecinales podemos diferenciar cuatro modelos:

1. Burocrático. En este modelo no podemos hablar de participación, sino de deja-ción de responsabilidades, tanto por parte del profesorado como de las familias que aceptan esta situación. En este tipo de interrelación, las familias matriculan a sus hijos e hijas y son convocadas de modo esporádico a reuniones para ofrecerles exclusivamente información burocrática: anuncios de plazos, importe de cuotas, horarios, materiales que deben adqui-rir, etc.

2. Tutelar. Un modelo centrado en el apoyo de las familias a los hijos e hijas para hacer frente con éxito a las tareas escolares y recomendaciones que proponen las instituciones de enseñanza. Las familias son vistas por los colegios e institutos como pilares importantes en la educación de su alumnado y, en consecuencia, les ofertan programas para implicarlas con mayor eficacia en los procesos educativos: ciclos de conferencias informativas, programas de escuelas de madres y padres. Los progenitores acuden a las reuniones escolares, a las conferencias que les organizan y, fundamentalmente, ayudan a sus hijas e hijos en los deberes que traen para realizar en casa. Madres y/o padres se convierten en "obedientes voluntarios activos" de las tareas y propuestas que decide exclusivamente el profesorado. Éste es el que marca los límites de la participación. Las familias son agentes pasivos en la toma de decisiones.

Este modelo es una de las consecuencias de la cultura de un falso y elitista profesionalismo, que en los años ochenta comenzó a gozar de gran aceptación entre el profesorado, como inadecuada estrategia para aumentar su poder y prestigio social. Se asumía un implícito inadecuado, típico de una sociedad jerarquizada y autoritaria: que las decisiones de un profesional son siempre correctas y, por tanto, no admiten discusión.

Se demanda el apoyo familiar pero para vigilar y mejorar el rendimiento escolar de sus hijas e hijos. Este tipo de rol de las familias cobra más auge en los países en los que ya están vigentes las políticas de evaluación de centros basadas en indicadores o estándares de rendimiento. Tengamos presente que para la inmensa mayoría de la población el prestigio de un colegio acostumbra a estar mediatizado por los resultados obtenidos en los tests externos con lo que se evalúan tales indicadores oficiales.

Estamos ante un modelo de implicación pasiva de las familias, pues éstas realmente no participan en la negociación del proyecto educativo, en la toma de decisiones acerca de los fines educativos y sociales de la institución escolar, en las propuestas de adquisición de materiales curricu-lares, en la planificación de actividades extraescolares, en la coordinación con otras instituciones para la realización de actividades conjuntas, etc. O lo que es lo mismo, la condiciones de esta modalidad de participación no son coherentes con los derechos y deberes de una ciudadanía de un Estado democrático y que, además, se corresponden con lo que establece el Art. 27.7 de la Constitución Española: "Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca". Derechos que seguidamente se vinieron desarrollando en las sucesivas Leyes Orgánicas de Educación. Así, por ejemplo, la vigente Ley Orgánica de Educación, de 2006 (B.O.E. Núm. 106, de 4 de mayo de 2006), le dedica explícitamente dos Artículos, el 118 y el 119, a la participación en el funcionamiento y el gobierno de los centros. El Art. 118, en el que se establecen los principios generales, se subraya entre otras cosas que: "1. La participación es un valor básico para la formación de ciudadanos autónomos, libres, responsables y comprometidos con los principios y valores de la Constitución. ... 4. A fin de hacer efectiva la corresponsabilidad entre el profesorado y las familias en la educación de sus hijos, las Administraciones educativas adoptarán medidas que promuevan e incentiven la colaboración efectiva entre la familia y la escuela".

Esta misma Ley Orgánica, en su Art. 121, referido al Proyecto educativo, en su Apartado 5 recoge que: "Los centros promoverán compromisos educativos entre las familias o tutores legales y el propio centro en los que se consignen las actividades que padres, profesores y alumnos se comprometen a desarrollar para mejorar el rendimiento académico del alumnado". Y más adelante, en el Art. 132, cuando se establecen las competencias de la dirección, podemos leer en el apartado "g": "Impulsar la colaboración con las familias, con instituciones y con organismos que faciliten la relación del centro con el entorno, y fomentar un clima escolar que favorezca el estudio y

el desarrollo de cuantas actuaciones propicien una formación integral en conocimientos y valores de los alumnos".

Sin embargo, en este tipo de modelo de interacción tutelar late un rol de participación regido por el implícito del sometimiento a lo que dicte el profesorado y/o la dirección. En el fondo, también se presupone que las madres y/o padres del alumnado conforman una familia estereotipada de clase media, urbana y del propio país. Una clase media que, en su mayoría, ya asumió la agenda de participación de los modelos educativos tradicionales en los que fue socializada, o sea, acudir e intervenir sólo cuando su hijo o hija van mal en los estudios. Implícitamente se asume que profesorado y familias comparten los mismos valores, intereses culturales, fines, recursos económicos y culturales; ven como lógicas las mismas tareas escolares, modelos de relación, etc. Estamos ante modelos de familias y centros de enseñanza que comparten el mismo capital cultural —juegan de la misma forma en la "bolsa de valores" de la educación, según la metáfora de Pierre BOURDIEU (2005, pág. 117)— y, por consiguiente, aun sin pretenderlo de modo intencionado, atacan a los demás grupos sociales y étnicos silenciando y/o distorsionando y ridiculizando sus realidades y contenidos culturales.

3. Consumista. Estamos ante una estrategia en donde en los asuntos de participación y en la toma de decisiones imperan las dimensiones consumistas y utilitaristas. Una consecuencia de los modelos neoliberales por los que se rigen las sociedades de mercado en las que vivimos. El consumo en nuestra sociedad es una acción individual, marcada además por una filosofía de competitividad. Quien tiene más poder e importancia social consume más, y productos más exquisitos.

Las políticas educativas de libertad de elección de centros marcan y orientan en gran medida este tipo de interrelación familias-centros escolares.

Sin embargo, elegir no conlleva tener voz, automáticamente. La mayoría de las familias participan en la elección de centros para sus hijas e hijos, y luego se implican en ellos, dependiendo de tres dimensiones:

a. Información a la que acceden referida a lo que significa educar y a lo que es la buena o mala educación. En el momento presente este es uno de los temas en donde la pobreza de los debates se deja notar. Las familias y, en general, la ciudadanía acceden con más facilidad a la propaganda educativa que a análisis serios, elaborados democráticamente con la implicación del mayor número de perspectivas posibles. Los poderes públicos al igual que los medios de comunicación de titularidad pública descuidan demasiado su misión de informar a la ciudadanía de qué nos jugamos realmente en el sistema educativo.

b. Capacidades de las madres y/o padres para analizar y evaluar dicha información. En las sociedades del presente, en donde los niveles de formación siguen siendo una llamativa reproducción de la actual estructura de clases sociales, a la par que cada vez más los centros escolares acogen a una población mucho menos homogénea, con mayor diversidad de culturas y etnias que décadas atrás, es lógico pensar que nos encontraremos con muchas familias en donde las personas adultas tengan grandes dificultades para leer, interpretar y evaluar la información con la que entran en contacto.

c. Recursos económicos disponibles por la familia para dedicar a la educación y a la cultura en general. Aunque el discurso oficial afirma que en nuestra sociedad existe libertad para decidir en qué institución educativa escolarizar a las niñas y niños, y que la Constitución garantiza la gratuidad de la educación en sus etapas obligatorias, la realidad presenta otros matices que contradicen esta filosofía. Para nadie es un secreto que existe una gran mayoría de centros escolares concertados en los que estas garantías no rigen, ya que el alumnado precisa adquirir un uniforme específico, válido únicamente para ese colegio concreto. Es asimismo muy probable que se le exija o "aconseje" que debe quedarse a comer en el centro, pero pagando una determinada cantidad; que es muy recomendable participar en las actividades extraescolares que planifica el centro, pero que no costea; que debe pagar el trayecto del autobús escolar en el que se desplaza desde su domicilio hasta el centro. No faltan tampoco instituciones escolares concertadas ligadas a fundaciones que "aconsejan" a las familias que demuestren su generosidad haciendo algún donativo.

Estas tres dimensiones van a condicionar de un modo determinante las elecciones que las familias pueden realizar a la hora de optar por un determinado centro escolar para sus hijas e hijos.

Las "familias consumistas" procuran ayudar a sus hijas e hijos en las tareas escolares, entre otras cosas para que no sean expulsados de los centros privados o concertados a los que acuden, o para poder acudir posteriormente a otros centros selectivos en los que se requiere haber obtenido determinadas calificaciones escolares en los niveles anteriores.

En el fondo, en este modelo, cada familia debe llegar a convertirse en monitor y gestor de riesgos (Stephen CROOK, 1999, pág. 171), pues sus elecciones deben tener como objetivo dotar a sus hijas e hijos de aquellas competencias y certificaciones que le garanticen un buen futuro laboral.

Esta estrategia de participación de las familias es la que más está contribuyendo a una aceleración de los procesos de privatización y de

mercantilización.

Tanto el alumnado como sus familias se convierten en clientes y, por tanto, la formación que el centro oferta en una mercancía, con la que posteriormente se podrán realizar intercambios en el mercado laboral.

En este modelo neoliberal (Jurjo TORRES, 2007), la realidad más cruda es que el alumnado se convierte en objeto de selección por parte de las instituciones escolares privadas y concertadas; no son sólo las familias quienes eligen. Los centros tratarán de seleccionar a las chicas y chicos más inteligentes para que en las evaluaciones externas de los indicadores de rendimiento, o en las pruebas de selectividad, tales instituciones puedan quedar ubicadas en las primeras posiciones de los rankings de centros y, de este modo, hacerse acreedores de fama y prestigio.

En este modelo se da una relación pragmática de los centros con las familias. Éstos recurren a las familias para complementar sus propuestas educativas, fundamentalmente para solicitarles cooperación económica para conseguir mejores medios y recursos para la institución escolar, o también para movilizarlos socialmente con el fin de forzar a los gobiernos de turno a legislar de modo más satisfactorio en relación con sus intereses económicos o ideológicos particulares; pero no para implicarlos en la vida cotidiana de la institución, ni para facilitar la democratización de tales colegios.

4. Cívico. Este es un modelo plenamente participativo, típico de una sociedad integrada por ciudadanas y ciudadanos. Aquí las familias son llamadas a compartir decisiones y responsabilidades juntamente con el profesorado, actuando de manera cooperativa en la filosofía de fondo del diseño del modelo educativo y, en general, en la solución de los problemas que se planteen.

Ejercer como ciudadanas y ciudadanos conlleva participar. La ciudadanía va de la mano de los derechos civiles y políticos para participar. No hay ciudadanía sin participación. En este modelo, la preocupación dominante de las familias, en cuanto ciudadanas y/o ciudadanos, son los bienes públicos, su promoción, gestión y mejora. Por consiguiente, aquí padres, madres y profesorado comparten responsabilidades y proyectos.

Un ejemplo de las grandes posibilidades de este modelo cívico es lo que estuvo ocurriendo en los años de la transición democrática en el Estado español, desde mediados de los setenta hasta muy avanzada la década de los ochenta. Fue un período de gran dinamismo social y político en el que se construyeron importantes alianzas entre familias, sindicatos, asociaciones vecinales, partidos políticos y profesorado, con logros notables como, por ejemplo, la conquista de la Educación Infantil, de 0-6 años.

Nunca deberíamos olvidar que la declaración de la Educación Infantil como

etapa que debía abarcar las edades cero-seis fue una conquista social que se empieza a fraguar a mediados de la década de los setenta. Fueron las luchas reivindicativas de las asociaciones vecinales y, en general, de los colectivos sociales más preocupados por la democratización de la sociedad y por la justicia social, junto con la llegada a los Ayuntamientos de los primeros gobiernos progresistas, lo que permitió la aparición de proyectos tan interesantes como los Patronatos Municipales de Escuelas Infantiles en numerosas ciudades del Estado Español (Granada, Valencia, Barcelona, Madrid, ...). Eran también momentos en los que finalizaban sus estudios en las facultades universitarias un buen número de especialistas en psicología y pedagogía, con una buena formación en materias como psicología del desarrollo y del aprendizaje, de didáctica general y didácticas específicas, sociología de la educación, etc., y que exigían que la sociedad prestara mayor atención a los niños y niñas más pequeños. Fue en la segunda mitad de la década de los setenta y primeros años ochenta cuando se llegó a un consenso prácticamente total acerca de la inadecuación de nombres y funciones como "educación maternal", "párvulos", "guarderías", "nidos", "jardines de infancia" y, por supuesto, "preescolar". Nombres que priorizaban las funciones de custodia y relegaban las dimensiones educativas.

La presión de la ciudadanía para exigir un modelo de educación específico para esta etapa fue decisiva para que en la LOGSE se plasmara con claridad su dimensión educativa y la necesidad de depender en exclusiva del Ministerio de Educación; especialmente al contar ya con numerosas experiencias escolares que estaban dando buenos frutos cuando llega el PSOE al Gobierno. A partir de entonces no se vio como lógico y aceptable continuar con su vinculación a otros Ministerios, como el de Trabajo, regidos exclusivamente por filosofías asistenciales en sus intervenciones en relación a la infancia.

La implicación de las familias en la vida de los centros escolares, especialmente en aquellos en los que trabajaba un profesorado políticamente más comprometido con la democratización de la sociedad, facilitó asimismo que en esos mismos años muchas profesoras y profesores se animaran con innovaciones superadoras de modelos pedagógicos autoritarios y de la dictadura del libro de texto.

Una verdadera relación e implicación cívica en las instituciones escolares conlleva la participación activa y democrática en cuestiones tales como: debates sobre política educativa, acerca de qué proyectos curriculares son más adecuados y pertinentes a las condiciones reales de la institución y el contexto sociocultural en el que está ubicado el centro; grupos de discusión sobre modelos de gestión democrática apropiados a la realidad del momento;

intercambios de opiniones sobre formas de evaluación democrática del centro, análisis de los recursos didácticos más adecuados, planificación de actividades extraescolares pertinentes y relevantes, establecimiento de relaciones de cooperación con otras instituciones, etc.

En este sentido, es preciso reconocer que las políticas de profesionalismo en las que se embarcó el profesorado a partir de la década de los ochenta, de cara a ganar en prestigio social y poder, frenaron estas dinámicas de participación cívica, al poner el énfasis en una utilización autoritaria del conocimiento que poseía este colectivo. A partir de este momento se inicia un fuerte desencuentro entre familias y profesorado; un importante sector del profesorado comenzó a elaborar todo un sin fin de estrategias para alejar a las familias de las aulas (Mariano FERNÁNDEZ ENGUITA, 1999); se dificultó la puesta en cuestión y el debate acerca de qué debe hacerse, cómo y por qué en las instituciones docentes.

El profesionalismo clasista promueve relaciones clientelares y de índole privado, no pública. Cada persona se relaciona como cliente/paciente con el profesional, sea de la medicina o, como en el caso que nos ocupa, de la enseñanza, para que éste diagnostique y ordene el tratamiento.

De cara a la recuperación y apuesta por un modelo de participación cívica, democrática, en los centros escolares cobra una especial importancia la Dirección de los centros, de manera especial en la creación de las condiciones que hagan posible una mayor implicación en el proyecto educativo de éstos.

Entre los argumentos que se pueden aducir para optar por este modelo de participación cívica, hay dos que me parecen decisivos:

— La institución escolar promueve un modelo de persona educada. En un marco social, cultural, político y económico marcado por el pluralismo; en un contexto donde las diferencias acostumbran a traducirse en desigualdades, donde coexisten valores, prioridades, estilos de vida muy diversos se convierte en obligatorio el diálogo y la ne-gociación con las familias y con otras organizaciones sociales de la comunidad.

En las instituciones públicas de cualquier sociedad democrática las relaciones no pueden ser clientelares o de productores con consumidores dependientes y pasivos a los que las instituciones a las que pretenden acceder tratan de manipularles para obtener mayores beneficios económicos y/o simbólicos. La fuerza de las personas y, por tanto, de las asociaciones comunitarias está en los derechos cívicos y políticos de participación que han conquistado a lo largo de la historia y que ahora deben ejercitar y disfrutar.

— La educación es un servicio público, pero muy especial, pues tiene efectos fundamentales y decisivos en la vida y elecciones, presentes y

futuras, de las niñas, niños y adolescentes.

La familia al participar refuerza la legitimidad de este servicio público, pues es una de las formas más pertinentes de mediar entre los intereses públicos y privados.

Madres, padres, vecinos y vecinas en ese proceso de participación en las instituciones escolares consolidan y mejoran sus condiciones de ciudadanos y ciudadanas. Aprenden a ejercer sus derechos, a evitar que ciertos grupos patrimonialicen y manipulen instituciones y conocimientos en aras de intereses par-ticulares; que los grupos con más poder y más organizados lesionen los derechos de otros colectivos sociales y personas. La participación democrática contribuye a que cada persona se perfeccione como ser humano y, al mismo tiempo, aprenda a ser mejor ciudadana y ciudadano.

Las políticas de participación facilitan que la gente aprenda a detectar problemas y, al mismo tiempo, se implique en la búsqueda cooperativa de soluciones. Es una de las vías más pertinentes para recuperar el verdadero sentido de la política y de la democracia en momentos en que ambos conceptos y prácticas están siendo vaciados de significado, y su puesta en acción cercenada o reducida a actos cada vez más rutinarios y sin mayores efectos prácticos. El fuerte resurgir de los movimientos y conductas autoritarias, de los nuevos modelos neo-fascistas y neo-imperialistas es completamente incompatible con una verdadera ciudadanía democrática activa.

Las personas y colectivos sociales suelen tener éxito en aquellos asuntos por los que luchan, como hemos visto en el primer capítulo, al referirnos a las conquistas en el siglo XX de un número muy importante de convenciones para asegurar los Derechos Humanos; pero también es fácil que pierdan aquello que tanto trabajo llevó conquistar cuando bajan la guardia o, simplemente, se asienta el desinterés.

Son numerosas las investigaciones sobre este modelo de colaboración cívica que vienen subrayando que el alumnado va mejor en sus estudios cuando sus familias y sus docentes comparten expectativas, y se mantienen en contacto debatiendo y consensuando propuestas de acción, hábitos de trabajo que deben promoverse, actitudes frente al centro escolar, así como actividades y tareas escolares que deben potenciarse (Terry WRIGLEY, 2000).

El trabajo del equipo docente en los centros requiere conocer las culturas externas al centro; tanto las más hegemónicas, ligadas a los grupos sociales dominantes, como las más idiosincrásicas del barrio o núcleo de población en el que está ubicado el colegio; así como las culturas y tradiciones de las alumnas y alumnos que tratan de aprender a convivir en el interior de las aulas y del centro escolar. Esta información es más urgente cuando el alumnado pertenece a barrios y/o culturas desfavorecidas y/o minoritarias.

Suele ser más un mito que una realidad que las madres y padres pertenecientes a las clases medias bajas y, en general, a las desfavorecidas no se preocupan de la educación de sus hijas e hijos; que se desentienden de sus obligaciones para con la educación. Pero, en realidad lo que las investigaciones están demostrando no es eso, sino que muy a menudo el verdadero problema está en que las familias no saben cómo implicarse en ella, tienen demasiados reparos y miedos (Terry WRIGLEY, 2000).

Especial atención deben merecer las familias más desfavorecidas socialmente y las minorías lingüísticas, religiosas y étnicas sin poder, a las que los centros deben animar y convencer para que se impliquen en este proceso de colaboración. Ambos colectivos —padres, madres y profesorado— son educadores y deben tratar de consensuar pautas educativas. Ambos tienen sus propias ideas de lo que es la educación, pero éstas pueden modificarse y enriquecerse de modo constructivo mediante el debate respetuoso y democrático.

Tampoco conviene olvidar que la participación de las familias conlleva el derecho a discrepar, consecuencia de su libertad e independencia. Vivir en democracia obliga a compartir tareas y responsabilidades en los centros, así como a ofrecer toda la información y ayuda que se precise.

En este marco de implicación y colaboración cívica no debemos pasar por alto las dificultades de muchas familias para participar más activamente en la vida de los centros y, por tanto, en la educación de sus hijas e hijos. Por tanto, no presuponer al primer obstáculo que las familias se despreocupan de la educación.

Entre los obstáculos que acostumbran a frenar la participación de las familias, podemos subrayar los siguientes:

- Desconocimiento de las culturas de las familias. En este caso, es conveniente solicitar la colaboración de otros profesionales: especialistas en trabajo social, en educación social, en sociología, antropología, en mediación social, etc.
- Horarios inadecuados del profesorado para la atención a las madres y padres. En este sentido conviene ser conscientes de que, debido a tradiciones dominantes hasta no hace mucho tiempo, un sector del profesorado de la ESO y de Bachillerato no suele tener una clara conciencia de que además de enseñar una asignatura son educadores y educadoras; de ahí que las relaciones con las familias en bastantes casos sean las mínimas a las que obligan las leyes.
- Falta de debate y consenso con las familias de los Proyectos Educativos de Centro y de Aula.
- Ausencia de debate y consenso, cuando no un total desconocimiento, de las normas de convivencia y de disciplina en los centros escolares.
- Profesorado incapaz de respetar la confidencialidad de ciertas informaciones.

- Profesorado no visiblemente interesado y entusiasmado, ni optimista en las posibilidades del alumnado.

Un buen número de investigaciones ponen de manifiesto que a la hora de buscar explicaciones sobre lo que acontece en las aulas, en concreto sobre las tareas escolares y problemas de aprendizaje y de conducta, las percepciones de la realidad y, por tanto, las explicaciones varían según a quien le demos la voz: al profesorado, al alumnado o a las familias. Sus percepciones subjetivas determinan sus respuestas y acciones (Jackie RAVET, 2007). Así, es frecuente que el alumnado achaque su falta de aplicación predominantemente al aburrimiento y frustración ante el currículum que se les presenta y a las sensaciones de incomodidad que perciben en su profesorado. Éste, por el contrario, generalmente aplica un modelo de déficit a sus percepciones de falta de implicación por parte del alumnado; explica su rendimiento y conducta como resultado de problemas personales del alumnado o al tipo de familia al que pertenece. El profesorado no acostumbra a contemplar su propia conducta y respuestas en las aulas como el origen o una parte del problema. Las familias, por su parte, se encuentran entre dos fuegos, dado que sus percepciones están mediadas tanto por lo que escuchan a sus hijas e hijos como al profesorado. De ahí que unas veces opten por darle más peso a lo que dicen sus hijos e hijas, de manera especial cuando perciben la situación vinculada al comportamiento del profesorado o al currículum y, otra veces, atiendan a las razones del profesorado.

Esta diferencia perceptiva y explicativa entre estos tres colectivos se convierte, asimismo, en una razón más de peso para promover enfoques más colaborativos de cara a analizar y participar en la vida escolar.

Asimismo, es preciso ser conscientes de que las madres, más que los padres, son las que van a llevar sobre sus hombros la responsabilidad de la escolarización en Educación Infantil y Primaria de sus hijas e hijos. Son ellas en mucha mayor proporción quienes se ven obligadas a coordinar sus necesidades, obligaciones y tareas con las de sus hijas e hijos; quienes se responsabilizan de facilitarles su realización, en muchas ocasiones, aun a costa de sus propias obligaciones y contratos laborales (Miriam DAVID, Jackie DAVIEES, Rosalind EDWARDS, Diane REAY y Kay STANDING, 1997). Esta implicación de las madres se vuelve mucho más problemática en el caso de las familias monoparentales, y se agrava hasta límites agobiantes en el caso de quienes además disponen de escasos recursos eco-nómicos para sobrevivir. Esta situación acostumbra a ir invirtiéndose, poco a poco, a partir de la Educación Secundaria y en el Bachillerato, momento en el que los padres comienzan a tener una mayor implicación, dado que una gran proporción de ellos tienen especial interés en moldear las biografías y destinos de sus hijos e hijas.

Una ideología o línea discursiva muy conservadora subyace en este

movimiento que atribuye a un único lado del triángulo corresponsable de la educación de las nuevas generaciones (familias, instituciones escolares y sociedad) competencias, funciones y deberes a la hora de los análisis de los fracasos escolares y sociales de la juventud. Una ideología que, además, no aclara, por no decir que todavía confunde más, las diferencias entre autoridad y autoritarismo.

Alguien externo a la familia diagnostica los pretendidos problemas familiares y, simultáneamente, acaba estigmatizando mediante etiquetas de dimisión de sus obligaciones a los miembros adultos de la familia como únicos responsables.

Quienes construyen estos mensajes acusatorios contra las madres y padres aparecen como autoridades pertinentes e, incluso, indiscutibles a la hora de diagnosticar; tienen claras las causas, motivos y razones de las conductas infantiles y juveniles. Se olvidan o ignoran las situaciones complejas con mayor poder explicativo; dejan sin considerar las tramas sistémicas que producen esos resultados de fracaso escolar y social.

De cara a facilitar la aproximación e implicación de las familias, Philippa RUSSELL (cit. en Terry WRIGLEY, 2007, pág. 150) recoge unos interesantes y oportunos consejos que un grupo de familias le dan al profesorado de sus hijas e hijos. Con-sejos que en este momento presente, en el que un buen número de docentes acostumbra a culpar a las familias de desentenderse de la responsabilidad de educar, son de gran utilidad:

"Le ruego que acepte y valore a nuestros hijos (y a nosotros mismos en nuestra calidad de familias) como somos.

Le ruego que celebre la diferencia.

Le ruego que intente aceptar a nuestros hijos primero como niños. No les asigne etiquetas a menos que quiera hacer algo.

Le ruego que reconozca su poder sobre nuestras vidas. Vivimos con las consecuencias de sus opiniones y decisiones.

Le ruego que entienda el estrés bajo el que están muchas familias. La cancelación de una cita, la lista de espera a cuyo principio nadie llega, todos los debates sobre recursos ... Es de nuestras vidas de lo que usted está hablando.

No nos imponga caprichos y tratamientos de moda a menos que vaya usted a estar por ahí para verlos avanzar. Y no olvide que las familias tienen muchos miembros, muchas responsabilidades. En ocasiones no podemos agradar a todos.

¡Reconozca que a veces tenemos razón! Le ruego que nos crea y escuche lo que sabemos que nosotros y nuestros hijos necesitamos.

En ocasiones estamos tristes, cansados y deprimidos. Le ruego que nos valore como familias preocupadas y comprometidas e intente seguir trabajando con nosotros".

Es preciso asumir que como docentes necesitamos tomar la iniciativa en el acceso a las familias; esforzarnos por ser más accesibles. No podemos dar la sensación de que las familias son nuestros enemigos; que son quienes neutralizan y dificultan nuestro trabajo con el alumnado.

Hay centros escolares que vienen desarrollando proyectos de acercamiento con familias desfavorecidas y/o extranjeras sobre la base de proyectos que pretenden

ayudarles a colaborar con los centros y con sus hijos e hijas. Incluso implementan programas de alfabetización dirigidos a aquellos miembros adultos de la familia que manifiestan déficit en su formación básica. Otros programas inciden en buscar la colaboración de los hermanos y hermanas mayores con los más pequeños, sobre todo si antes ellos ya estuvieron escolarizados en el mismo centro.

No podemos ignorar que en el seno de muchas de las culturas dominantes en los barrios más desfavorecidos, el autoritarismo, la competitividad y la agresividad rigen mucho más las interacciones que la cooperación y las relaciones de ayuda. Ser consciente de esto facilitará el diseño e implementación de estrategias dirigidas a colaborar con instituciones docentes en las que se desea trabajar de modo cooperativo y democrático.

La larga tradición de propuestas de enseñanza y aprendizaje autoritarias e individualistas es fácil que formen parte del imaginario y la práctica escolar de la mayoría de las familias, con lo cual el profesorado precisa elaborar también líneas de acción dirigidas a convencer a esas familias de que también las ciencias de la educación han avanzado y que ahora sus modelos son más acordes a lo que sabemos sobre cómo se produce el aprendizaje y, especialmente, al tipo de personas que precisamos educar para las sociedades democráticas del presente y del futuro.

Muchas familias todavía asumen mitos como los de la inteligencia y saberes heredados mediante el código genético, la herencia genética; mitos sobre si las personas nacen o no con "vocación" hacia ciertas asignaturas, especialidades y carreras. Algo que desempeña un obstáculo muy importante en el seno de la población más desfavorecida y con menos nivel cultural y, por tanto, en las familias cuyos hijos e hijas manifiestan menor interés por las demandas del profesorado.

Esta postura de desviar la mirada de las verdaderas razones de muchos comportamientos de las familias y del alumnado tiene que ver también con una característica de los modelos más tradicionales, pero aún vigente en una buena parte de las instituciones escolares de la actualidad: la de asumir un modelo de infancia sin derechos como ciudadanas y ciudadanos, con una imagen dominada por rasgos de inmadurez, aunque el profesorado acostumbre a demandarles sentido de la responsabilidad, aceptación de sus obligaciones, aludir a su sensatez y seriedad, pero en el fondo la ideología de la inmadurez infantil es el presupuesto de base que explica y domina las interacciones y el rol del alumnado (Gerald GRACE, 1995, pág. 202); e, incluso en algunos casos, con las propias familias, al confundir los efectos de políticas sociales y económicas basadas en la desigualdad de oportunidades con la inmadurez.

Por otra parte, tampoco debemos ignorar que en las últimas décadas el avance

de las políticas neoliberales, del mercantilismo, también en la educación (Jurjo TORRES, 2007), se han basado en la promoción de una especie de "parentocracia pedagógica", en el que se da la sensación de otorgar todo el poder a las familias para que sean ellas quienes elijan centros y modelos educativos que se deben aplicar en las aulas. Algo que, entre otras cosas, no hizo más que reagrupar por clases sociales a los niños y niñas en los centros; o sea, contribuir a desvertebrar la comunidad, conformando centros específicos dirigidos a cada grupo social específico que pueda existir en el entorno; fenómeno que, a su vez, produce un efecto secundario muy perverso: la estigmatización como inútiles del profesorado que trabaja con el alumnado más necesitado de apoyos, aquel que actúa en colegios en los que se concentran los colectivos sociales más marginados.

Esta parentocracia pedagógica, asimismo, está trastocando las funciones educadoras de los centros, instando al profesorado menos politizado y concienciado socialmente a articular estrategias para "elegir" a las familias. Hay centros, fundamentalmente privados y concertados, que entrevistan a las familias previamente para comprobar sus actitudes hacia la educación o, siendo más explícitos, acerca de las posibilidades de que sus hijos e hijas sean estudiantes capaces de dejar en buen lugar al colegio en las evaluaciones externas comparativas que periódicamente sufren estas instituciones.

Hay países, como, por ejemplo el Reino Unido, en el que el alumnado se percibe a sí mismo como fracasado si no logra entrar en los colegios en los que sus familias pretendían, en lo que ellos infieren como "los mejores colegios". Como ponen de manifiesto Jean RUDDUCK y Julia FLUTTER (2007, pág. 69), "a los alumnos les resultaba difícil asimilar esta experiencia precoz del rechazo de los institutos escogidos, en un momento en el que había auténtico entusiasmo por 'conseguir una buena educación'". Con lo cual, poco a poco, van sabiendo que también tienen que aprender a engañar, a venderse a quienes les entrevistan para dar la apariencia de ser los mejores y más apropiados candidatos a las plazas en litigio.

Algo semejante ocurre cuando el alumnado percibe que en algunos centros la distribución del alumnado en diferentes aulas, no es fruto del azar o de la letra o número que tenga en la lista, sino de etiquetas más inmorales e injustas como "los listos" y "los torpes".

Las familias, lógicamente van viviendo y realizando aprendizajes semejantes acerca de la injusticia en el interior de los centros escolares, de la injusticia curricular en relación a una buena proporción de los contenidos de las asignaturas, recursos didácticos, tareas escolares, ... , así como de muchos de los déficit que manifiesta el profesorado tanto con sus hijas e hijos, como con ellos mismos como padres y madres.

Las ansias de construir un mundo más justo, así como el mayor nivel cultural

de la sociedad y, por tanto, de las familias es un motivo suficiente para repensar los roles tanto del colectivo docente como de las madres, padres y otras asociaciones de la comunidad en la educación.

Una de las medidas que toda institución escolar debería tratar de impulsar, dado que acostumbra a dar resultados interesantes para potenciar la participación e implicar a las familias en el proyecto educativo y, en general, en la educación de su prole son las Escuelas de Madres y Padres. En el caso de que el centro sea demasiado pequeño, otras opciones son su creación por zonas o distritos educativos.

La introducción de contratos hogar-colegios es otra buena estrategia a contemplar para vincular con mayor eficacia ambos espacios educativos. No debemos ignorar el papel que las expectativas desempeñan en el rendimiento y, en general, en la educación de los chicos y chicas. Las diferencias culturales, lingüísticas o religiosas no pueden convertirse en prejuicios o expectativas negativas hacia ese alumnado.

Asimismo, es preciso tener presente que las madres y padres actuales ya pasaron por las instituciones escolares; ya tienen experiencia de estudiantes, con lo cual, es probable que un buen número de ellos y ellas no la asuman como positiva; que sus recuerdos sean los de una institución muy autoritaria, conservadora y que, incluso, puede ser la responsable de etiquetas que aún hoy condicionen sus aspiraciones, interacciones en la vida como personas adultas.

Son importantes las figuras de docente-mediador y de asistente social para facilitar las interacciones entre la institución escolar y las familias, especialmente con las más desfavorecidas y las extranjeras; de manera especial, para ayudarles a comprender las finalidades de la educación que promueven los centros escolares e, inclusive, su propio rol como cooperadores, de ayuda a sus hijos e hijas, etc.

Necesitamos ser conscientes de que las familias quieren lo mejor para sus hijos e hijas, que están preocupadas y comprometidas en su educación; pero que no siempre saben cómo, qué hacer y por qué; tampoco en ocasiones disponen de tiempo, debido a la precarización de sus condiciones laborales.

Propuesta de Decálogo para Instituciones Escolares del siglo XXI

Un espacio educativo capaz de hacer frente a las nuevas demandas de las sociedades multiculturales y respetuosas con la diversidad, a mi modo de ver debe presentar los siguientes rasgos:

1. Estudiantes, docentes, familias y todos aquellos colectivos sociales comprometidos con la educación, son siempre bien acogidos y aceptados. Cada persona es aceptada

en su individualidad y con su específica personalidad y cultura. Existe plena consciencia de que todas las personas que conviven y trabajan en ese ambiente simultáneamente enseñan y aprenden.

2. Una comunidad de aprendizaje donde siempre reinan altas expectativas de éxito acerca de las posibilidades de cada estudiante; lo que se traduce, entre otras cosas, en un clima de respeto, de solidaridad y de preocupación y compromiso con el otro.

3. Sus diferentes espacios (aulas, laboratorios, pasillos, salas, comedores, patios y campos de deportes) son agradables, poseen una buena iluminación, una decoración respetuosa con la diversidad, disponen de recursos didácticos suficientes, variados y de calidad. Son espacios que invitan a permanecer y a trabajar.

4. Las metodologías didácticas que allí rigen son activas, basadas en la investigación. Los distintos ambientes del centro son interesantes y relevantes y estimulan a cada una de las personas que allí interaccionan a tomar iniciativas y a comprometerse en procesos de enseñanza y aprendizaje.

5. Aquí los errores están permitidos y son motor del aprendizaje, pues se utilizan como feedback para, al menor indicio, reconstruir los pasos dados y revisar donde están las verdaderas dificultades y obstáculos con los que se encuentra cada estudiante.

6. La libertad, la curiosidad, las emociones y la diversión se aceptan y se consideran características idiosincrásicas de la vida en este espacio de los aprendizajes. Estas peculiaridades se aprovechan como estrategias que permiten estimular, aprender y evaluar aprendizajes.

7. La democracia es el modelo que rige la vida de esta comunidad de aprendizajes. En este espacio el alumnado, sus familias y los demás colectivos vecinales tienen voz y, por tanto, deciden y asumen compromisos. Reina la tolerancia, pero nunca la indiferencia.

8. Se fomenta el pensamiento crítico y el ponerse en el lugar del otro en todos los contenidos curriculares con los que se trabaja. Se presta atención a que todas las culturas tradicionalmente silenciadas (mujeres, etnias sin poder, clases trabajadoras, culturas infantiles y juveniles, opciones sexuales diferentes a la heterosexualidad, concepciones ateas y religiosas distintas al cristianismo, ecologismo, ...) estén presentes en todos los recursos didácticos de todas las disciplinas y/o núcleos de enseñanza y aprendizaje. En estas instituciones educativas se tratan obligatoriamente los temas social, política y científicamente conflictivos.

9. Aquí, la evaluación es democrática y se concibe como un elemento más de la cadena de los aprendizajes; como uno de los momentos privilegiados para la reflexión y toma de decisiones que posibilita reconducir cuanto antes los procesos de enseñanza y aprendizaje.

10. La vida en el centro escolar es generadora de sueños y no de sueño.

CAPÍTULO IV

Instituciones escolares en el marco de sociedades educadoras: La necesidad de estructuras flexibles y de vertebración entre actividades escolares y extraescolares

Los procesos de globalización afectan también a las instituciones escolares. En la medida en que el mundo se convierte en una aldea global, los espacios con contornos muy marcados, con funciones exclusivas son cada vez más inapropiados. Una palabra tiene en la actualidad un gran potencial explicativo y de acción: redes. Una sociedad red es una estructura social en la que sus instituciones y asociaciones funcionan de un modo flexible para adecuarse a una comunidad en la que las personas disponen de diversos horarios, espacios y ofertas para las mismas o parecidas tareas; donde ya no es imprescindible estar manteniendo siempre idénticas rutinas, con similares recursos, realizando ciertas tareas los mismos días, a las mismas horas, y en los mismos espacios. La constante y creciente aparición de nuevas instituciones e instancias preocupadas por la educación, junto con las enormes posibilidades de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación están dando lugar a una mayor oferta formativa debido a la importancia del conocimiento. Esta propuesta de actividades educativas es consecuencia de una cada vez más importante presión social de la ciudadanía por mejorar sus condiciones de vida, su nivel económico y cultural. Por consiguiente, tales características de este nuevo mundo, cada día más visibles, nos obligan a una mayor coordinación y aprovechamiento de las instituciones y de los recursos formativos disponibles.

La presente crisis económica mundial es un buen momento para repensar hacia qué tipo de sociedades nos íbamos encaminando, dado el enorme y autoritario poder de las grandes corporaciones económicas y la ausencia de regulaciones políticas sobre sus modos de operar. Algo que se ha favorecido con políticas que debilitan la ciudadanía, y con los impedimentos y trabas que continuamente se le vienen erigiendo para dificultarle análisis y evaluaciones de lo que ocurre. Todas las organizaciones sociales y comunitarias (partidos políticos, organizaciones sindicales, asociaciones vecinales, etc.), en las últimas décadas han sido objeto

de tal cantidad de ataques que han acabado completamente debilitadas; al tiempo que se convierten en sospechosas las personas que suelen preocuparse de las dimensiones de lo público. Se han roto los lazos comunitarios, pero ahora comenzamos a ver con claridad que sólo recuperando el valor de las instituciones co-munitarias, reforzando el sentido de la ciudadanía democrática, responsable y solidaria, o lo que es lo mismo, recuperando el verdadero valor y significado de la política podemos salir de esta crisis. Salida que debe ir guiada por un objetivo prioritario: transformar el mundo, sus instituciones y sus modos de funcionamiento oscurantista para erigir sociedades más justas, democráticas y vertebradas, donde la ciudadanía recupera su razón de ser; es decir, que sea ésta quien realmente controle y decida cómo debe ser la vida comunitaria.

En este marco de crisis las sociedades precisan de importantes transformaciones y, por tanto, los sistemas educativos se ven obligados a repensar la misión que deben desempeñar en esta nueva era.

Nuestra ciudadanía cada vez tiene niveles culturales y de formación más altos, lo que explica que continua e intensivamente le haga nuevas y urgentes exigencias al sistema educativo. Esta ciudadanía más culta tiene, en consecuencia, mayor capacidad para ver con más objetividad el rol que las instituciones educativas, formales e informales, pueden y deberían desempeñar.

En las nuevas sociedades del conocimiento e informacionales la educación y el acceso al conocimiento cobran una enorme importancia; lo que implica que más ojos se dedican a observar el trabajo que llevan a cabo las instituciones escolares. Familias, colectivos vecinales, Partidos políticos, Sindicatos, Organizaciones empresariales, organizaciones no gubernamentales (ONG), Iglesias, asociaciones comunitarias, colectivos profesionales, además de organizaciones mundialistas neoliberales (OCDE, FMI, Banco Mundial, Organización Mundial del Comercio (OMC) ...) incluyen en sus agendas recomendaciones, propuestas y exigencias para el sistema escolar actual.

Por otra parte, numerosas redes compiten ya con las instituciones escolares con los objetivos de educar, formar y, por supuesto, ayudar a ver y entender el mundo según los intereses y saberes de quienes las mantienen y apoyan; por lo tanto, tampoco debemos de perder de vista que algunas de esas redes tienen como meta adoctrinar, más que educar; atraer adeptos y fieles a sus causas, unas nobles y otras no tanto.

En este nuevo contexto, el trabajo de las instituciones docentes de proporcionar información de una manera accesible a cada persona en función de su edad, nivel de desarrollo, de sus conocimientos previos y de sus horarios particulares, le está siendo disputado por otro tipo de redes y tecnologías de la comunicación. Cadenas de televisión especializadas en divulgación científica, cultural y tecnológica ("Discovery Channel", "The Science Channel", "Natura",

“Odisea”, “Animal Planet”, “Cultura”, “National Geographic Channel”, “Historia”, ”Viajar”, “Mezzo”, “People+Arts”, ...), innumerables direcciones electrónicas en Internet, numerosas revistas de divulgación, información en soportes CD-ROM y DVD, cursos de actualización y de formación continua (promovidos por organizaciones no gubernamentales, sindicatos, medios de comunicación, empresas, etc.), centros de extensión cultural, aulas de la naturaleza, centros de interpretación industrial, centros de interpretación del patrimonio cultural (de arquitectura, de yacimientos arqueológicos, de minerías, de patrimonio rural, de salinas, etc.), aulas del mar, museos científicos especializados, jardines botánicos, parques temáticos, zoológicos, ludotecas, bibliotecas, filmotecas, mediatecas, galerías de arte, conciertos didácticos, etc., compiten, y lo harán todavía más, con el trabajo que se le viene asignando al colectivo docente.

Apostar por una mayor vertebración de la sociedad, desenvolver un espíritu más solidario entre el actual alumnado y entre generaciones exige coordinar de manera más eficiente los recursos disponibles en la comunidad.

A estas alturas de la historia, los centros escolares no pueden ser objeto exclusivo de preocupación y, por tanto, de participación de familias y profesorado. Es preciso recuperar un colectivo perdido u olvidado: los vecinos y vecinas. De lo contrario es asumir que los hijos e hijas son “posesión” de las familias, y que todavía no son ciudadanos y ciudadanas; de ahí la errónea concepción de que el resto de la ciudadanía no debiera preocuparse por la educación.

En momentos como los actuales en los que las políticas permiten o, dependiendo de la ideología del partido que gobierna, incluso estimulan procesos de escolarización segregados, se convierten casi en imposibles las metas de justicia social con las que debe organizarse y guiarse el sistema educativo; en concreto, el objetivo de contribuir a una sociedad más igualitaria y justa; de colaborar en la integración y vertebración de grupos sociales que, en estos momentos, viven unos a espaldas de los otros.

Metas semejantes obligan a las instituciones escolares a crear o integrarse en otras redes culturales y formativas de mayor amplitud. Una red educativa más comunitaria debe estar integrada por los centros educativos de una determinada zona, por el conjunto de profesionales que trabajan en la planificación y puesta en práctica de las actividades extraescolares, así como por representantes de las asociaciones vecinales, del Ayuntamiento, de los distintos centros e instituciones culturales de la ciudad, de partidos políticos, ONGs, etc. El trabajo en equipo de personas tan diferentes haría realmente más factible coordinar las acciones de formación regladas con el resto de las actividades que fuera de los horarios escolares acostumbran a programar y llevar a cabo la mayoría de los colectivos e instituciones de toda esa otra red no escolar.

Una oferta de actividades extraescolares planificada conjuntamente entre el profesorado y los profesionales de toda esa red de instituciones sociales y culturales preocupadas por la formación y educación de la ciudadanía contribuiría, asimismo, a facilitar procesos de socialización interedades del alumnado e intergeneracionales. Tengamos presente que los modelos de agrupamiento por edad no favorecen aprender a trabajar, cooperar y divertirse con personas de otras edades y con niveles culturales diferentes.

Con esta filosofía de fondo, la educación se puede beneficiar de muchas otras partidas económicas públicas e, incluso, privadas; pero para ello es preciso que los centros y las autoridades educativas también le hagan ver a la comunidad la disponibilidad a compartir los recursos propios de los centros en los días y horas en que no tienen lugar actividades lectivas.

Recursos materiales, espacios físicos y una importante red de profesionales especializados en ámbitos diversos coordinarían esfuerzos para ofrecer a las nuevas generaciones de estudiantes una oferta educativa más relevante, significativa y eficaz, de mayor actualidad, y apropiada a las características de cada grupo estudiantil.

Una comunidad educativa más amplia y democrática sería el mejor remedio para, por una parte, airear los centros, vincularlos más con el entorno y, por otra, desentumecer la vida comunitaria.

La enseñanza y el aprendizaje serían más relevantes y significativos y, en consecuencia, el alumnado vería que las instituciones escolares le sirven de enorme ayuda para conocer y entender su propio entorno, otro lugares más lejanos, el mundo y la vida en este planeta cada vez más globalizado y, por tanto, interdependiente.

Las instituciones escolares son uno de los espacios más privilegiados para aprender el verdadero significado de lo que es la democracia; un valioso puente que ayuda a comprender de un modo más reflexivo y, al mismo tiempo, práctico el verdadero significado y funciones de lo que implica ejercer como ciudadanía democrática en un país democrático. Los colegios, institutos y centros de formación profesional pueden desempeñar un rol decisivo en la formación y desarrollo de una ciudadanía más abierta, democrática y solidaria en la medida en que apuesten por una mayor vertebración entre la enseñanza y aprendizaje formal y no formal; entre las actividades a desarrollar por el alumnado en el centro y las realizadas en otras instituciones formativas y culturales en módulos horarios fuera del horario escolar.

Vincular activamente los centros escolares con otras instituciones sociales y culturales y con las asociaciones ciudadanas posibilita hacer frente a críticas, en muchas ocasiones infundadas, de una cierta “privatización” de los centros de enseñanza públicos por parte del profesorado; contribuye a reforzar y, en su

caso, también devolver a la comunidad la sensación de que los centros escolares no son propiedad del profesorado, ni de las familias, sino de la comunidad. En consecuencia, que las instituciones escolares son espacios de los que todas las personas debemos preocuparnos y cuidar. Se trataría de volver a repensar democráticamente las funciones de lo público en un mundo en el que las políticas dominantes de corte neoliberal están ayudando a conformar entre la ciudadanía un peligrosísimo y falso "sentido común" de que lo privado es mejor y más eficiente.

La democratización de los espacios públicos, de la vida pública tiene un importante soporte en el modelo de las "ciudades educadoras". Una ciudadanía que vuelve a reapropiarse de la ciudad y a crear, planificar, gestionar, evaluar y desarrollar un proyecto elaborado democráticamente por la comunidad y dirigido a perfeccionar un modelo democrático de ciudad. Una planificación comunitaria de la vida, donde las personas dejan de ser un número en el censo, para pasar a ser conscientes de su decisivo papel como agentes activos de la transformación de la vida en la ciudad; vuelven a comportarse como ciudadanas y ciudadanos responsables, respetuosos y miembros solidarios en una comunidad cada vez más abierta, multicultural, democrática.

El compromiso con políticas de igualdad de oportunidades, de equidad, de apuesta por una mayor cohesión social e inserción en la comunidad, de lucha contra las discriminaciones, entre otras medidas, precisa de un mayor compromiso comunitario de las instituciones educativas. Con esta filosofía de fondo, también las familias sin formación y sin recursos económicos, con un bajo nivel cultural, pueden con mayor facilidad sentirse miembros de la comunidad y, por tanto, ayudados por ésta. Un trabajo educativo y político en esta dirección sería, asimismo, un importante contrapeso a una sociedad cada vez con mayor tendencia a organizarse por clases sociales en "barrios búnker".

Recursos educativos de la comunidad e instituciones de enseñanza

Repensar todas las posibilidades del entorno y, por tanto, también las instituciones escolares como recursos y apoyos educativos de la comunidad es una forma de contribuir a sacarle más jugo a una amplia variedad de organizaciones y medios culturales cuya utilización tradicionalmente suele estar condicionada, de manera especial, por la clase social y la etnia de las familias del alumnado.

Entre otros, la comunidad podría beneficiarse de los siguientes recursos:

- En la medida en que los centros escolares forman parte del patrimonio público es de justicia que las personas del barrio o del pueblo en el que está

ubicado el centro escolar puedan acceder al conjunto de recursos de estas instituciones que, fuera del calendario y horario escolar, no están siendo utilizados por nadie: patios de recreo, bibliotecas escolares, aulas informáticas, etc.

- Los museos científicos podrían rentabilizar mucho mejor sus recursos y los programas que periódicamente planifican como oferta formativa en la medida en que también implicaran en su planificación al profesorado del entorno. Sería una forma de evitar la infrautilización de las importantes exposiciones y programas que realizan tales museos, como en demasiadas ocasiones sucede. No podemos cerrar los ojos a situaciones en las que un montón de niños y niñas son llevados allí sin mayores motivaciones que la de salir del aula, y sabiendo que aquello que en ese espacio formativo van a ver no cuenta para los controles de evaluación escolar y que, en consecuencia, da lo mismo prestar o no atención a lo que allí hay.
- Las escuelas de idiomas, entrando en esta misma dinámica, facilitarían a los centros y a la comunidad en general, poder acceder a recursos didácticos de enorme valor pedagógico que estas instituciones poseen, como son sus bibliotecas y mediatecas. Esta facilidad de acceso es de enorme importancia dado que las sociedades del presente son, día a día, más multiculturales y multilingüísticas.
- Las escuelas de música y conservatorios, siguiendo esta filosofía, rentabilizarían mucho más sus discotecas, bibliotecas e, incluso, instrumentos de música.
- Las escuelas de artes y oficios, podrían hacer lo mismo con aquellos talleres menos costosos y delicados, al igual que las universidades con sus bien dotadas bibliotecas especializadas.
- El Ministerio y las Consejerías de Cultura deberían, asimismo, incrementar los acuerdos con los centros escolares para incluirlos en sus partidas presupuestarias destinadas a Bibliotecas. Las redes de bibliotecas incrementarían notablemente su oferta en la medida en que las de los centros escolares pasaran a tener un grado mayor de coordinación con las bibliotecas públicas y la red de bibliobuses. Esta cooperación entre bibliotecas permitiría que el profesorado prestase una valiosa ayuda en la selección de las obras a adquirir para ambas redes, públicas y escolares; por su parte, el colectivo de profesionales especialistas en documentación ayudaría al profesorado a la hora de catalogar, ordenar y ofrecer alternativas que mejorasen el acceso de docentes y alumnado a la información disponible.
- Parques y jardines públicos, cementerios, iglesias, monumentos, fábricas, ... deben ser recuperados como espacios para recrear la historia local comunitaria. En el caso de los parques y jardines, además, se aceleraría su

diseño como espacios de interacción comunitaria y donde chicos y chicas se sientan seguros y atendidos.

- La programación cultural de los ayuntamientos para cada semana o mes, al igual que la celebración de las fiestas locales se vería muy enriquecida en la medida en que no sea sólo el Ayuntamiento quien detecte o sugiera objetivos y recursos formativos y culturales, sino que sea el fruto de decisiones más comunitarias, de estructuras más participativas y democráticas. Contando con representantes de los centros escolares se podrían llevar a cabo mejores programaciones que deberían ser también de utilidad para enriquecer los proyectos educativos de los centros.

Trabajando con este telón de fondo, la educación recupera dimensiones claramente políticas que, debido al notable burocratismo que viene dominando la vida cotidiana de los centros escolares, no reciben la debida atención. Tanto el profesorado como los partidos políticos, sindicatos, ONGs y organizaciones sociales saben que en las instituciones educativas se conforma el sentido común, se construyen y reconstruyen las concepciones hegemónicas. No obstante, unos centros más vertebrados con la comunidad pueden ser también el espacio de conformación de nuevos ideales y de convencimiento de la ciudadanía para trabajar por modelos alternativos de sociedad más justos y democráticos. Las instituciones escolares son lugares privilegiados para imaginar, analizar reflexivamente y esforzarse por otras posibilidades y modelos de sociedad más humanos y justos.

En el marco de una "ciudad educadora", el profesorado tiene enormes oportunidades para repensar sus proyectos curriculares de aula y de centro. Esto obliga a trabajar en equipo en el centro, tanto en los departamentos como interdepartamentalmente; a promover una mayor comunicación y colaboración intercentros y con otras instituciones de la comunidad (museos, bibliotecas, orquestas, asociaciones vecinales, ONGs, partidos políticos, sindicatos, ...) a las que, asimismo, conocerá mejor y podrá aportar sus conocimientos y experiencias e, incluso, implicarse en ellas más activa y críticamente.

Introducir un enfoque más comunitario en el trabajo de los centros contribuiría a reducir significativamente el fracaso escolar y los problemas de adaptación de ciertos colectivos estudiantiles. De este modo, cada estudiante se vería ayudado y atendido por toda la comunidad. No olvidemos que el fracaso escolar es un fracaso de toda la comunidad; significa que no se supo educar y encaminar a ese estudiante y, por tanto, tampoco ahora la sociedad puede beneficiarse de la colaboración de esa persona para contribuir a una vida comunitaria de mejor calidad y con mayores niveles de justicia; es incluso muy probable que, además, tal fracaso acabe por generar múltiples y costosos problemas en esa comunidad.

No debemos ignorar que en el momento presente, los ámbitos básicos de

socialización (la familia, el barrio, los colegios, los puestos de trabajo, ...) están sufriendo grandes transformaciones. En las sociedades líquidas de la actualidad, según definición de Zygmunt BAUMAN (2003), la vida de las personas se caracteriza por una significativa pérdida de filiaciones, por una importante ruptura de vínculos, por el individualismo, por una fragilidad comunitaria, de relaciones poco o nada estables, etc. Factores que condicionan y explican la sensación de inseguridad y de crisis de la mayoría de las personas, especialmente en los sectores de la población más desfavorecidos social, cultural y políticamente. Es esta pérdida de vínculos societales también la que nos permite entender por qué la institución escolar se siente cada vez más sola, pues un gran porcentaje de las familias o no dispone de tiempos y saberes, o simplemente no le da la debida importancia a la educación de sus hijas e hijos. Esta desvertebración es una de las razones por las que el barrio es para muchas personas un espacio peligroso, un lugar en el que las ayudas públicas todavía tienen una deuda pendiente importante para ayudar a reconstruir y crear nuevos espacios públicos de comunicación y socialización. Las ciudades son espacios "duros" lo que explica también que ya los niños y niñas no vayan caminando solos hacia los centros escolares, sino acompañados, porque ya no nos fiamos de los demás.

Es necesario concebir la ciudad como un agente educador, de este modo, los centros docentes no se verán solos, aislados e incomprendidos, sino formando parte de la comunidad; se sentirán, por lo tanto, ayudados y entendida su labor.

No obstante, conviene ser conscientes de cierta inercia en un sector del profesorado formado con modelos completamente centrados en las instituciones escolares, cerrados a la participación ciudadana; docentes con tendencia a especializarse y entender el mundo con miradas fragmentadas, fruto de una educación muy asignaturizada y nada interdisciplinar; especialistas a quienes cuesta, especialmente a un importante porcentaje de los que trabajan en los niveles de Educación Secundaria, ir más allá de la enseñanza de un listado de contenidos dictados por las Administraciones educativas e interpretado por las editoriales de libros de texto.

Es también una importante oportunidad para una revisión de las políticas oficiales de las Administraciones educativas, así como para coordinar y reexaminar de manera más crítica las reivindicaciones y presiones de las organizaciones y sindicatos docentes, preocupados por la defensa de condiciones dignas de trabajo. Las justas demandas salariales y de mejores condiciones de trabajo para el profesorado nunca deben ser obstáculo para rebajar las prestaciones de los servicios y atenciones al alumnado y a sus familias, ni la calidad de las propuestas de enseñanza y aprendizaje. Tiene que ser posible compatibilizar las exigencias gubernamentales y autonómicas y las reivindicaciones laborales con los nuevos roles que las instituciones escolares

deben asumir.

Esta trayectoria de apertura y de colaboración no es nueva, pues ya desde mediados de la década de los setenta, los Movimientos de Renovación Pedagógica del Estado español empezaron a ver el entorno de los centros como fuente de recursos educativos muy valiosos para el trabajo que se realizaba en las aulas. Pero, en estos últimos años, el modelo se ha ampliado y se ha democratizado pasando a ser visto como un "proyecto educativo de ciudad"; una propuesta en la que se busca una coordinación de las propuestas formativas escolares con las de las restantes iniciativas públicas, privadas, y de asociaciones comunitarias del entorno de los centros de enseñanza.

Bibliografía

ABRAMI, Philip C.; CHAMBERS, Bette; POULSEN, Catherine; DESIMONE, Christina; D'APOLLONIA, Sylvia y HOWDEN, James (1995). Classroom Connections. Understanding and Using Cooperative Learning. Toronto. Harcourt Brace.

ADORNO, Theodor W. (1999). Minima moralia. Reflexiones desde la vida dañada. Madrid. Taurus, 2ª edic.

AGAMBEN, Giorgio (2004). Estado de excepción. Homo sacer II,1. Valencia. Pre-Textos.

ALTHUSSER, Louis (1977). Posiciones. Barcelona. Anagrama.

ÁLVAREZ-URÍA, Fernando y VARELA, Julia (2009). Sociología de las instituciones. Bases sociales y culturales de la conducta. Madrid. Morata.

ANGULO RASCO, Félix y VÁZQUER RECIO, Rosa M. (2010). "El currículum y los nuevos espacios para aprender". En José GIMENO SACRISTÁN (Comp.): Saberes e incertidumbre sobre el currículum. Madrid. Morata, págs. 501-526.

AREA MOREIRA, Manuel (2002). "La integración escolar de las nuevas tecnologías. Entre el deseo y la realidad". Organización y gestión educativa. Nº 6 (noviembre-diciembre), págs. 14-18.

AU, Wayne (2009). Unequal By Design: High-Stakes Testing and the Standardization of Inequality. Nueva York. Routledge.

AYERS, William (2005). Teaching Toward Freedom: Moral Commitment and Ethical Action in the Classroom. Boston. Beacon Press.

BALL, Stephen J. (2008). The Education Debate. Bristol. The Policy Press.

—; VINCENT, Carol y KEMP, Sophie (2004). "'Un agréable mélange d´enfants...': prise en charge de la petite enfance, mixité sociale et classes moyennes". Éducation et Sociétés. Revue iInternationale de sociologie de l´éducation. Nº 14 (2) págs. 13-31.

— y YOUDELL, Deborah (2008). Hidden Privatisation in Public Education. Bruselas. Internacional de la Educación. (http://www.ei-ie.org/es/)

BANCEL, Nicolas; BLANCHARD, Pascal; BOËTSCH, Gilles; DEROO, Éric y LEMAIRE, Sandrine (Dir.) (2004). Zoos humains. Au temps des exhibitions humaines. París. La Découverte.

BANCO MUNDIAL (2010). Desarrollo y cambio climático. Panorama general: un nuevo clima para el desarrollo. Washington, DC. Banco Mundial. http://www.bancomundial.org/

BARNES, Colin (2006). "La diferencia producida en una década. Reflexiones sobre la investigación 'emancipadora' en discapacidad". En Len BARTON (Comp.): Superar las barreras de la discapacidad. 18 años de Disability and Society. Madrid. Morata, págs. 381-397.

BARNETT, Michael N. y FINNEMORE, Martha (1999). "The Politics, Power, and Pathologies of International Organizations". International Organization, Vol. 53, nº 4 (Otoño, 1999), págs. 699-732.

BARTOLOMÉ, Lilia I. (2007). Pedagogia da subordinação. Mangualde, Portugal. Pedago.

BARTON, Len (Comp.) (1998). Discapacidad y sociedad. Madrid. Morata-Fundación Paideia.

BATES, Bryson; KINDZEWICZ, Zbigniew W. K.; WU, Shaohong y PALUTIKOF, Jean (Eds.) (2008). El cambio climático y el agua. Ginebra. Secretaría del IPCC.

BAUDELOT, Christian y ESTABLET, Roger (2000). Avoir Trente Ans, en 1968 et en 1998. París. Seuil.

BAUMAN, Zygmunt (2000). Trabajo, consumismo y nuevos pobres. Barcelona. Gedisa.

— (2003). Modernidad líquida. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica, 2ª edic.

— (2005a). Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos. Madrid. Fondo de Cultura Económica.
— (2005b). Liquid Life. Cambridge. Polity Press.
— (2007). Confianza y temor en la ciudad. Vivir con extranjeros. Barcelona. Arcadia, 4ª edic.
BECK, Ulrich (1998). La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad. Barcelona. Paidós.
— (2002). La sociedad el riesgo global. Madrid. Siglo XXI.
— y BECK-GERNSHEIM, Elisabeth (2003). La individualización. El individualismo institucionalizado y SUS consecuencias sociales y políticas. Barcelona. Paidós.
BERNAL, Martin (1993). Atenea negra. Las raíces afroasiáticas de la civilización clásica. Barcelona. Crítica.
BERNSTEIN, Basil (1998). Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica. Madrid. Morata-Fundación Paideia.
BEYER, Landon E. (1987): "What Knowledge Is of Most Worth in Teacher Education?" En W. John SMITH (Ed.): Educating Teachers. Changing the Nature of Pedagogical Knowledge. Lewes. The Falmer Press, págs. 19-34.
BLOOM, Harold (1995). El canon occidental. La escuela y los libros de todas las épocas. Barcelona. Anagrama.
BOLTANSKI, Luc (1974). Puericultura y moral de clase. Barcelona. Laia.
BOTTANI, Norberto (2006). "La más bella del reino: el mundo de la educación en alerta con la llegada de un príncipe encantador". Revista de Educación, Número Extraordinario, págs. 75-90.
BOURDIEU, Pierre (1988). La distinción. Criterios y bases sociales del gusto. Madrid. Taurus.
— (1999). "Post-scriptum". En Pierre BOURDIEU (Dir.) La miseria del mundo. Madrid. Akal, págs. 557-559.
— (2005). Capital cultural, escuela y espacio social. México. Siglo XXI, 2005, 6ª edic.
BRENNER, Neil (1999). "Beyond state-centrism? Space, territoriality, and geographical scale in globalization studies". Theory and Society, Vol. 28, Nº 1, págs. 39-78.
BROECKER, Wallace S. (1975). "Climatic Change: Are We on the Brink of a Pronounced Global Warming?", Science, Vol. 189, nº 4201, 8 de Agosto, págs. 460-463.
BURAS, Kristen L. (2008). Rightist Multiculturalism. Core Lessons on Neoconservative School Reform. Nueva York. Routledge.
BUZZELLI, Cary A. y JOHNSTON, Bill (2002). The Moral Dimensions of Teaching: Lunguage, Power, and Culture in Classroom Interaction. Nueva York. Routledge Falmer.
CALDEIRA, Teresa Pires do Rio (2007). Ciudad de muros. Barcelona. Gedisa.
CALERO, Jorge (Dir.) (2007). Desigualdades socioeconómicas en el sistema educativo español. Madrid. MEC. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
— y WAISGRAIS, Sebastián (2009). "Factores de desigualdad en la educación española. Una aproximación a través de las evaluaciones de PISA". Papeles de Economía Española, Nº 119, págs. 86-98.
CASTEL, Robert (2003). L´insécurité sociale. Qu'est-ce qu'être protégé. París. Seuil.
— (2009). La montée des incertitudes. Travail, protections, statut de l´individu. París. Seuil.
CASTELLS, Manuel (1997) La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. I: La sociedad red. Madrid. Alianza.
— (1998) La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol III. Fin de milenio. Madrid. Alianza.
— (2009). Comunicación y poder. Madrid. Alianza.
CHANG, Ha-Joon (2008). Bad Samaritans: The Guilty Secrets of Rich Nations and the Threat to Global Prosperity. Londres. Random House.
CHOMSKY, Noam y HERMAN, Edward S. (1990). Los guardianes de la libertad. Propaganda, desinformación y consenso en los medios de comunicación de masas. Barcelona. Crítica.
CEDEFOP (2008). The Shift to Learning Outomes: Conceptual, political and practical developments in Europe. Luxemburgo. Office for Official Publications of the European Communities.
— (2009). The Shift to Learning Outomes: Policies and practices in Europe. Luxemburgo. Office for

Official Publications of the European Communities.
COHEN, Stanley (1972) Folk Devils ad Moral Panics: The Creation of the Mods and Rockers. Londres. MacGibbon & Gee.
COMPAINE, Benjamin M. (2001). The Digital Divide. Facing a Crises or Creating a Myth? Cambridge, Massachusetts. The MIT Press.
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, DIRECCIÓN DEL ÁREA TERRITORIAL DE MADRID OESTE. (2003). Instrucciones generales de la Viseconsejería de Educación para el curso 2003-2004. http://www.madrid.org/dat_oeste/a_enlace/ae_instrucciones.htm.
CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (2010). Propuestas de mejora. Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 2008/2009. Madrid. Secretaría General Técnica, Ministerio de Educación.
CORNWELL, John (2005). Los científicos de Hitler. Ciencia, guerra y el pacto con el diablo. Barcelona. Paidós.
CROOK, Charles (1998). Ordenadores y aprendizaje colaborativo. Madrid. Morata-MEC.
CROOK, Stephen (1999). "Ordering risks", en Deborah LUPTON (Ed). Risk and Sociocultural Theory: New Directions and Perspectives. Cambridge. Cambridge University Press, págs. 160-185.
DAVID, Miriam; DAVIES, Jackie; EDWARDS, Rosalind; REAY, Diane y STANDING, Kay (1997). "Choice Within Constraints: mothers and schooling. Gender and Education, Vol. 9, Nº. 4, págs. 397-410.
DEFENSOR DEL PUEBLO, EL (2003). La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: análisis descriptivo y estudio empírico (Dos volúmenes). Madrid. Centro de documentación sobre el Defensor del Pueblo y los Derechos Humanos. http://www.defensordelpueblo.es/informes2.asp
DESROSIÈRES, Alain (2004). La política de los grandes números. Historia de la razón estadística. Barcelona. Melusina.
DIGÓN, Patricia (2005). ¿Qué fue de Nannerl Mozart? Género y música en la escuela obligatoria. Morón, Sevilla. Cooperación educativa Kikiriki.
DIJK, Teun A. van (2005). "Racismo, Discurso y Libros de Texto". Potlatch. Cuaderno de Antropología y Semiótica, nº 2 (Vol. 2) Buenos Aires, Verano 2005, págs. 15-37. (www.potlatch.com.ar).
ECKERSLEY, Robyn (1996). "Greening Liberal Democrdcy: The Rights Discourse Revisited, Liberal Democracy: The Rights Discourse Revisited". En Brian DOHERTY y Marius de GEUS (Eds.). Democracy & Green Political Thought: Sustainability, Rights and Citizenship. Londres. Routledge, págs. 207-229.
— (2004). The Green State: Rethinking Democracy and Sovereignty. Cambridge, Massachusetts. The MIT Press.
ECOLOGISTAS EN ACCIÓN (2007). Educación y Ecología. El currículum oculto antiecológico de los libros de texto. Madrid. Popular.
ELLIOTT, Anthony y LEMERT, Charles (2006). The New Individualism. The Emotional Costs of Globalization. Abingdon. Routledge.
EUROPEAN COMMISSION (1997). Accomplishing Europe through Education and Training. Report from the study group on education and training. Luxemburgo. Office for Official Publications of the European Communities.
EUROPEAN ROUND TABLE OF INDUSTRIALISTS (2009). Mathematics, Science and Technology Education Report. Bruselas. ERT. (www.ert.eu).
EYSENCK, Hans J. (1987). La desigualdad del hombre. Madrid. Alianza, 1ª reimpr.
FERNÁNDEZ DE LA MORA, Gonzalo (1965). El crepúsculo de la ideologías. Madrid. Rialp.
— (1984). La envidia igualitaria. Barcelona. Planeta.
FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano (1999). La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro. Madrid. Morata-Fundación Paideia, 3ª edic.
FINE, Ben y MILONAKIS, Dimitris (2009). From Economics Imperialism to Freakonomics. The Shifting Boundaries between Economics and other Social Sciences. Nueva York. Routledge.
FOSTER, Hal (1985). Recodings: Art, Spectacle, Cultural Politics. Seattle. Bay Press.
FOUCAULT, Michel (1982). Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. Madrid. Siglo XXI, 3ª ed.

FRASER, Nancy (2006) "La justicia social en la era de la política de la identidad: Redistribución, reconocimiento y participación". En Nancy Fraser y Axel Honneth: ¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico. Madrid. Morata-Fundación Paideia, págs. 17-88.
FRICKER, Miranda (2009). Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing. Oxford. Oxford University Press.
FUKUYAMA, Francis (1992). El fin de la Historia y el último hombre. Barcelona. Planeta.
GANZ, Nicholas (2004). Graffiti. Arte urbano de los cinco continentes. Barcelona. Gustavo Gili.
GARCÍA RAMÓN, M. Dolors; NOGUÉ, Joan y ZUSMAN, Perla (Eds.) (2008). Una mirada catalana a l'Àfrica: Viatgers i Viatgeres dels segles xix i xx (1859-1936). Lleida. Pagès Editors.
GARDNER, Howard (2003) La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el si-glo xxi. Barcelona. Paidós.
—; David Henry FELDMAN y KRECHEVSKY, Mara (Comps.) (2001). El Proyecto Spectrum. Madrid. Morata-Ministerio de Educacuón, Cultura y Deporte, (3 Vols.).
GIDDENS, Anthony (1997). "Vivir en una sociedad postradicional". En Ulrich BECK, Anthony GIDDENS y Scott LASH: Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno. Madrid. Alianza, págs. 75-136.
— (2000). Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas. Madrid. Taurus.
GIMENO SACRISTÁN, José (2003). El alumno como invención. Madrid. Morata.
— (2005). La educación obligatoria: Su sentido educativo y social. Madrid. Morata, 3ª edición.
GIROUX, Henry A. (1996). Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular. Barcelona. Paidós.
GOLEMAN, Daniel (2009). Inteligencia ecológica. Barcelona. Kairós.
GONZÁLEZ-ANLEO SÁNCHEZ, Juan María (2010). "Los valores de los jóvenes y su integración socio-política". En Juan María GONZÁLEZ-ANLEO SÁNCHEZ, José Antonio LÓPEZ RUIZ, Maite VALLS IPARRAGUIRRE, Luis AYUSO SÁNCHEZ y Gonzalo GONZÁLEZ SANZ: Jóvenes españoles 2010. Madrid. Ediciones SM-FSM.
GOODE, Erich y Ben-Yehuda, Nachman (1994). "Moral Panics: Culture, Politics, and Social Construction". Annual Review of Sociology, Vol. 20, págs.149-171.
GOULD, Stephen Jay (1998) La falsa medida del hombre. Barcelona. Crítica. Edic. rev. y ampliada.
GRACE, Gerald (1995). School Leadership: Beyond Education Management. An Essay in Policy Scholarship. Londres. The Falmer Press.
GRAÑERAS, Montserrat; LAMELAS, Ricardo; SEGALERVA, Amalia; VÁZQUEZ, Elena; GORDO, José Luís; MOLINUEVO, Julia (1998). Catorce años de investigación sobre las desigualdades en educación en España. Madrid. CIDE. Colección CIDE nº 133. (http://www.mec.es/cide).
GREEN, Lucy (2001). Música, género y educación. Madrid. Morata.
HALL, Peter (1998). Cities in Civilization: Culture, Innovation, and Urban Order. Londres. Weidenfeld and Nicholson.
HALL, Stuart (2003). "Introducción: ¿Quién necesita 'identidad'?" En Stuart HALL y Paul du GAY (Comps.): Cuestiones de identidad cultural. Buenos Aires. Amorrortu, págs. 13-39.
HAMMER, Michael y STANTON, Steven A. (1995). The Reengineering Revolution. A Handbook. Nueva York. Harper Collins.
HARDING, Sandra (1996). Ciencia y feminismo. Madrid, Morata.
HERRNSTEIN, Richard J. y MURRAY, Charles. (1994) The Bell Curve. Intelligence and Class Structure in American Life. Nueva York. The Free Press.
HILLOCKS, George, Jr. (2002). The Testing Trap: How State Writing Assessments Control Learning. Nueva York. Teachers College Press.
HOCHSCHILD, Arlie (1989). The Second Shift: Working Parents and the Revolution Home. Nueva York. Viking Press.
HORKHEIMER, Max (1982). Historia, metafísica y escepticismo. Madrid. Alianza.
HUNTINGTON, Samuel P. (1997). El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial.

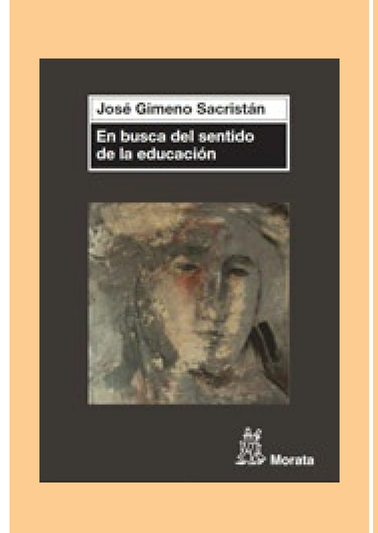
Barcelona. Paidós.
JAHANBEGLOO, Ramin (2007). Elogio de la diversidad. Barcelona. Arcadia.
JARES, Jesús R. (1991): Educación para la paz. Su teoría y su práctica. Madrid. Popular.
KANT, Immanuel (2005). Observaciones sobre el sentimiento de lo bello y lo sublime. Madrid. Fondo de Cultura Económica.
KEMMIS, Stephen (2008). El currículum: más allá de la teoría de la reproducción. Madrid. Morata, 4ª edic.
KEY, Ellen (1909). The Century of the Child. Londres. G.P Putnam's Sons.
Kymlicka, Will (2007). Multicultural Odysseys. Navigating the New International Politics of Diversity. Oxford. Oxford University Press.
LADSON-BILLINGS, Gloria (1994). The Dreamkeepers. Successful Teachers of African American Children. San Francisco. Jossey-Bass.
Lankshear, Colin y KNOBEL, Michele (2008). Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula. Madrid. Morata-MEC.
LEWIS, Reina (1996). Gendering Orientalism: Race, feminity and Representation. Londres. Routledge.
López Rupérez, Francisco (1995). La libertad de elección en educación. Madrid. Fundación para el Análisis y los Estudios Sociales (FAES).
Lovelock, James (2007). La venganza de la tierra. La teoría de Gaia y el futuro de la humanidad. Barcelona. Planeta.
— (2009). The Vanishing Face of Gaia: A Final Warning. Nueva York. Basic Books.
LYONS, Nona (1990). "Dilemmas of Knowing: Ethical and epistemological dimensions of teachers' work and development". Harvard Educational Review, vol. 60, nº 2, págs. 159-180.
MACDONALD, Barry (1995). "La evaluación como servicio público: Perspectivas de futuro". En Mª José SÁEZ BREZMES (Coord.). Conceptualizando la evaluación en España. Alcalá de Henares. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares, págs. 15-23.
MCLAREN, Peter (1998). Multiculturalismo revolucionario. Pedagogías de disensión para el nuevo milenio. México. Siglo XXI.
MCMURRER, Jennifer (2007). Choices, Changes, and Challenges. Curriculum and Instruction in the NCLB Era. Washington, D.C. Center on Education Policy.
MEYER, Thomas (2007). La socialdemocràcia i la política de la identitat. Ciutadania, integració i multiculturalisme. Barcelona. Fundació Rafael Campalans.
MILLET, Kate (1995). Política sexual. Valencia. Cátedra.
MORIN, Edgar (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Barcelona. Paidós.
NODDINGS, Nel (2003). Caring: A feminine approach to ethics and moral education. Berkeley. University of California Press, 2ª edic.
NUSSBAUM, Martha C. (2005). El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal. Barcelona. Paidós.
OCDE (1996). The Knowledge-Based Economy. París. OCDE.
— (1998). Human Capital Investment: An International Comparison. París. OCDE.
— (2005). Oslo Manual: Guidelines for Collecting and Interpreting Innovation Data. París. OCDE, 3ª edic.
— (2007). Science, Technology and Innovations Indicators in a Changing World: Responding to Policy Needs. París. OCDE.
OTTOSSON, Daniel (2010). Homofobia de Estado. Un informe mundial sobre las leyes que prohíben la actividad homosexual con consentimiento entre personas adultas. ILGA (Asociación Internacional de Lesbianas, Gays, Bisexuales, Trans e Intersex). http://www.ilga.org.
OURY, Fernand y PAIN, Jacques (1975). Crónica de la escuela-cuartel. Barcelona. Fontanella.
PARASKEVA, João (2006). "Portugal Will Always Be An African Nation: A Calibanian Prosperity or a Prospering Caliban?" En Donaldo MACEDO y Panayota GOUNARI (Eds.) (2006). The Globalization of Racism. Boulder. Paradigm Publishers, págs. 241 - 268.
— (2008). "O Presente como Museu. A(s) Tecnologia(s) Educativa(s) como Réu Avant la Lettre". En: João

M. PARASKEVA y Lia R. OLIVEIRA (Comps.). Currículo e Tecnologia Educativa. Mangualde, Portugal. Pedago. Vol 2, págs. 19-45.
PARDO BAZÁN, Emilia (2006). La educación del hombre y la de la mujer. La dama joven. Memorias de un solterón. Santiago de Compostela. Sotelo Blanco-Servizo Galego de Igualdade da Xunta de Galicia.
PEACOCK, Alan (2006). Alfabetización ecológica en Educación Primaria. Madrid. Morata-Ministerio de Educación y Ciencia.
POLLOCK, Griselda (2007). "Modernidad líquida y análisis transdisciplinar de la cultura". En Zygmunt BAUMAN y otros: Arte, ¿líquido? Madrid. Sequitur.
POWER, Michael (1999). The Audit Society: Rituals of Verification. Oxford. Oxford University Press, reimpreso.
RAMOS LÓPEZ, Pilar (2003). Feminismo y música. Introducción crítica. Madrid. Narcea.
RAVET, Jackie (2007). Are We Listening? Making sense of classroom behaviour with pupils and parents. Stoke on Trent. Trentham Books.
RAVITCH, Diane (2010). The Death and Life of the Great American School System. How Testing and Choice Are Undermining Education. Nueva York. Basic Books.
REINERT, Erik S. (2007). La globalización de la pobreza. Cómo se enriquecieron las países ricos ... y por qué los pobres siguen siendo pobres. Barcelona. Crítica.
RHEINGOLD, Howard (2004). Multitudes inteligentes. La próxima revolución social. Barcelona. Gedisa.
RIFKIN, Jeremy (2002). La economía del hidrógeno. La creación de la red energética mundial y la redistribución del poder en la Tierra. Barcelona. Paidós.
RITZER, George (1993). The McDonaldization of Society. An Investigation Into the Changing Character of Contemporary Social Life. Thousand Oaks. Pine Forge Press.
RIZVI, Fazal y LINGARD, Bob (2009). Globalizing Education Policy. Routledge. (Trad. en prensa en Ediciones Morata.)
ROTHSTEIN, Richard; JACOBSEN, Rebecca y WILDER, Tamara (2008). Grading Education: Getting Accountability Right. Nueva York. Teachers College Press y Economic Policy Institute.
RUDDUCK, Jean y FLUTTER, Julia (2007). Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado. Madrid. Morata.
RYAN, John C. y DURNING, Alan Thein (1997). Stuff: The Secret Lives of Everyday Things. Seattle. Northwest Environment Watch.
SAID, Edward W. (1990). Orientalismo. Madrid. Libertarias/Prodhufi.
SÁNCHEZ BELLO, Ana (2006). O traballo das mestras en Galicia: entre a producción e a reproducción. Santiago de Compostela. Servicio de Publicacións da Universidade de Santiago de Compostela.
SANTOS, Boaventura de Sousa (2005). La universidad en el siglo xxi. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad. Buenos Aires. Miño y Dávila.
— (2007). "Human Rights as an Emancipatory Script? Cultural and Political Conditions". En Boaventura de Sousa SANTOS (Ed.) Another Knowledge Is Possible. Londres. Verso, págs. 3-40.
SCHULZ, Wolfram; AINLEY, John; FRAILLON, Julian; KERR, David y LOSITO, Bruno (2010). Initial Findings from the IEA International Civic and Citizenship Education Study. Amsterdam. IEA. (http://iccs.acer.edu.au/index.php?page=initial-findings).
SEIDLER, Victor J. (2006). Transforming Masculinities: Men, cultures, bodies, power, sex and love. Nueva York. Routledge.
SELDEN, Steven (1999). Inheriting Shame: The Story of Eugenics and Racism in America. Nueva York. Teachers College Press.
SENNETT, Richard (2005). La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo. Madrid. Anagrama, 8ª edic.
SHAH, Sonia (2009). Cazadores de cuerpos. La experimentación farmacéutica con los pobres del mundo. Zaragoza. 451 Editores.
SHINER, Larry (2004). La invención del arte. Una historia cultural. Barcelona. Paidós.

SIMONS, Helen (1999). Evaluación democrática de instituciones escolares. Madrid. Morata.
SOCKETT, Hugh (1993). The Moral Base for Teacher Professionalism. Nueva York. Teachers College Press.
SOLSONA I PAIRÓ, Nuria (1997). Mujeres científicas de todos los tiempos. Madrid. Talasa.
SOROS, George (1999). La crisis del capitalismo global. La sociedad abierta en peligro. Madrid. Debate.
STIGLITZ, Joseph E. (2006). Cómo hacer que funcione la globalización. Madrid. Taurus.
STOBART, Gordon (2010). Tiempos de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación. Madrid. Morata.
TATARY BAKRY, Riay y AJANA, Mohamed (2006). Descubrir el islam, Educación Primaria. Madrid. SM.
TOM, Alan R. (1980). "Teaching as a Moral Craft: A metaphor for teaching and teacher education". Curriculum Inquiry. Vol. 10, nº 3, págs. 317-323.
TORRES SANTOMÉ, Jurjo (2004). "El contexto sociocultural de la enseñanza", en José GIMENO SACRISTÁN y Jaume CARBONELL SEBARROJA (Coords.): El sistema educativo. Una mirada crítica. Barcelona. CISS Praxis, págs. 39-53.
— (2005). El curriculum oculto. Madrid. Morata, 8ª edic.
— (2006). Globalización e interdisciplinariedad: El curriculum integrado. Madrid. Morata, 5ª edic.
— (2006-b). "Yo me esfuerzo, tú debes esforzarte. Y ellos, ¿también se esfuerzan?" Cuadernos de Pedagogía. Nº 361, Octubre, 2006, págs. 90-93.
— (2006-c). "Los indicadores de rendimiento como estrategia y medida contrarreformista en las reformas educativas". En José GIMENO (Comp.) (2006). La reforma necesaria. Entre la política educativa y la práctica escolar. Madrid. Morata, págs. 155-179.
— (2007). Educación en tiempos de neoliberalismo. Madrid. Morata, 2ª ed.
— (2009). La desmotivación del profesorado. Madrid. Morata, 2ª edición.
UNESCO (2000). Marco de Acción de Dakar. UNESCO (http://unesdoc.unesco.org)
UNFPA (United Nations Population Found) (2007). Estado de la población mundial 2007. Liberar el potencial del crecimiento urbano. New York. Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA).
VAVOULA, Giasemi N. y SHARPLES, Mike (2002). "KLeOS: A Personal, Mobile, Knowledge and Learning Organisation System". En Marcelo MILRAD, Ulrich HOPPE y KINSHUK (Eds.) IEEE International Workshop on Wireless and Mobile Technologies in Education. Los Alamitos, CA. IEEE Computer Society. 2002, págs. 152-156. (http://www.eee.bham.ac.uk/vavoula/#Publications)
VERCELLONE, Carlo (2004). "Las políticas de desarrollo en tiempos del capitalismo cognitivo". En Olivier BLONDEAU y otros: Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva. Madrid. Traficantes de Sueños, págs. 63-74.
WACQUANT, Loïc (2007). Los condenados de la ciudad. Gueto, periferias y Estado. Buenos Aires. Siglo XXI.
WASHBURN, Jennifer (2005). University, Inc.: The corporate corruption of higher education. New York. Basic Books.
WIEVIORKA, Michel (2003). "Diferencias culturales, racismo y democracia". En Daniel MATO (Coord.): Políticas de identidades y diferencias sociales en tiempos de globalización. Caracas. FACES-UCV, págs. 17 -32.
WOLLSTONECRAFT, Mary (1994). Vindicación de los derechos de la mujer. Madrid. Cátedra.
WORLDWATCH INSTITUTE (2008). La situación del mundo 2008. Innovaciones para una economía sostenible. Barcelona. Icaria.
WRIGLEY, Terry (2000). The Power to Learn. Stories of success in the education of Asian and other bilingual pupils. Stoke on Trent. Trentham.
— (2007). Escuelas para la esperanza. Una nueva agenda hacia la renovación. Madrid. Morata.
YOUNG, Iris Marion (2000). La justicia y la política de la diferencia. Madrid. Cátedra.
YOUNG, Michael (2007). Bringing Knowledge Back In: From social constructivism to social realism in the sociology of education. Londres. Routledge.
ZIZEK, Slavoj (2000). "Dije economía política, estúpido". Grado Cero. Pensamiento Político. Año 1, nº 1. http://aleph-arts.org/pens/economia_politica.html

— (2007). En defensa de la intolerancia. Madrid. Sequitur.

Otras obras sobre Política educativa y reformas educativas



En busca del sentido de la educación

José Gimeno Sacristán



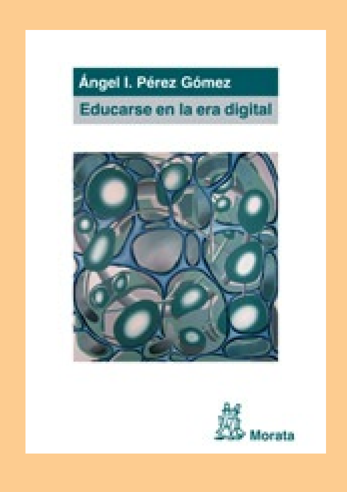
Educar por competencias ¿qué hay de nuevo?

José Gimeno Sacristán



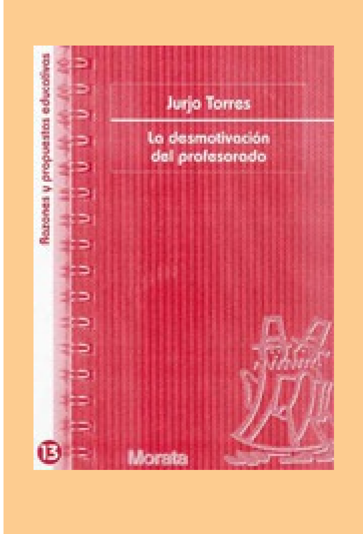
Responsabilidad de la justicia

Iris Marion Young



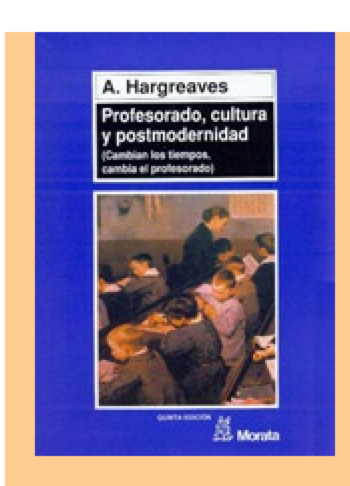
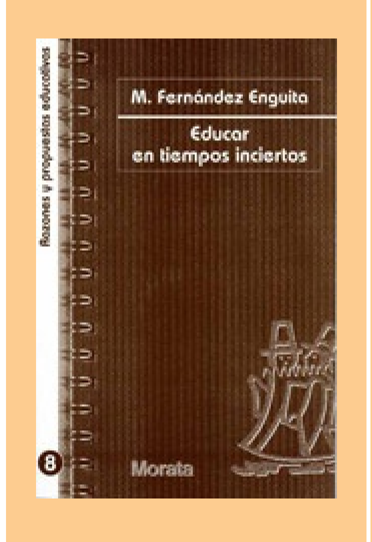
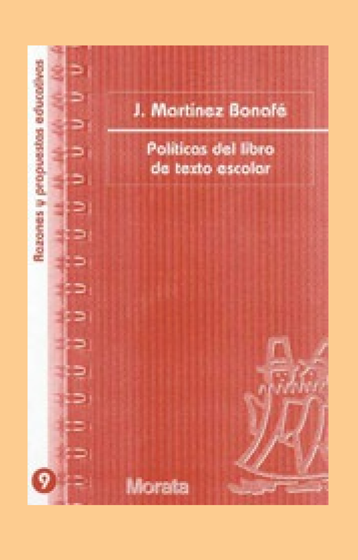
Educarse en la era digital

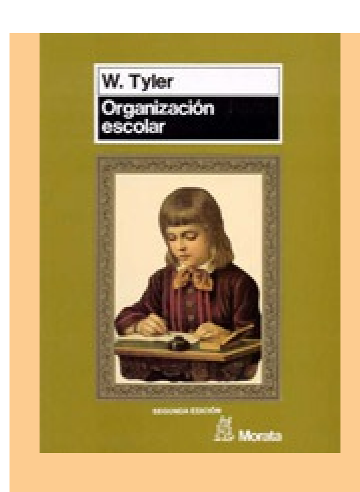
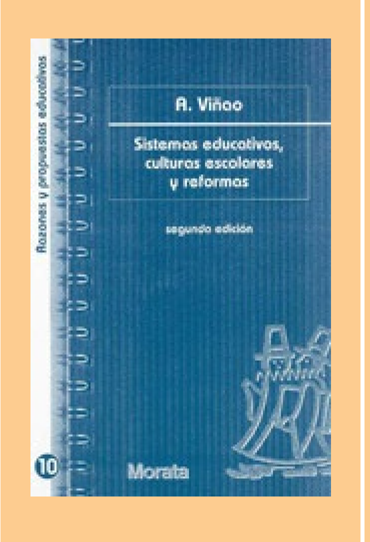
Ángel I. Pérez Gómez



La desmotivación del profesorado

Jurjo Torres

	**Profesorado, cultura y postmodernidad** **Andy Hargreaves**
	**Educar en tiempos inciertos** **Mariano Fernandez Enguita**
	**Política del libro de texto escolar** **Jaume Martinez Bonafe**

	**Organización escolar: una perspectiva sociológica** **W. Tyler**
	**Sistemas educativos, culturas escolares y Reformas** **A. Viñao**
	**La escuela, el estado y el mercado** **G. Whitty , S. Power , D. Halpin**

Jurjo TORRES SANTOMÉ



Jurjo TORRES SANTOMÉ es Catedrático de Universidad de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de A Coruña. Antes fue profesor en las Universidades de Salamanca y de Santiago de Compostela, así como profesor visitante en la Universidad de Wisconsin-Madison en el Department of Curriculum and Instruction and Educational Policy Studies. Además a menudo dicta cursos y seminarios en numerosas universidades nacionales, europeas y latinoamericanas.

Sus líneas de investigación principales son: Análisis sociopolíticos del currículum, políticas educativas, currículum integrado, currículum antidiscriminación, multiculturalismo, formación del profesorado.

Entre sus publicaciones cabe destacar: El curriculum oculto (1991); A Educaçâo Infantil (1991); Globalización e interdisciplinariedad: El curriculum integrado (1994); Un currículo optimista fronte á desmemoria e o fatalismo (2001); Educación en tiempos de neoliberalismo (2001) ; así como numerosos trabajos en distintas publicaciones colectivas.

Colabora habitualmente en revistas especializadas, entre ellas: Cuadernos de Pedagogía; Pedagogy, Culture & Education; Education Policy Analysis Archives; Kikirikí; Currículum Sem Fronteiras; A Página da Educaçâo; Aula de Infantil; Revista Brasileira de Educaçâo; Educaçâo e Realidade; Aula de Innovación Educativa; Investigación en la escuela; Teias; In-fan-cia; Signos. Teoría y Práctica de la Educación; O Ensino; Perspectiva Cep; etc.

En la actualidad es director del departamento de Pedagogía y Didáctica de la Universidad de A Coruña.

Página web de Jurjo Torres

Índice